

# דפים

80

ת ש פ " ד  
2 0 2 3

עורכות: סמדר דוניצה-שמידט וענת קדרון

## הנחיות למחברות ולמחברים

1. המחברות והמחברים מתבקשים לשלוח את המאמרים כשהם מודפסים בגופן דויד, בגודל אות 12, ברווחים כפולים, בשוליים רחבים ובציון מספרי עמודים, לכתובת הדואר האלקטרוני: [dapim@macam.ac.il](mailto:dapim@macam.ac.il). אורך המאמר לא יעלה על 7000 מילים, כולל רשימת המקורות.
2. המאמרים נשלחים אנונימית לשיפוט חיצוני, לכן פרטי המחברים יודפסו בדף נפרד.
3. יש לצרף למאמר תקציר בעברית (בהיקף של כ-150 מילים) ובאנגלית (בהיקף של כ-200 מילים), ולציין את שמות הכותבים באנגלית ואת כתובות הדואר האלקטרוני שלהם.
4. בצמוד לתקציר יש להוסיף רשימה של שלוש-חמש מילות מפתח בעברית ובאנגלית.
5. המחברים והמחברות מתבקשים להקפיד על כללי האקדמיה ללשון העברית בכל הנוגע לכתוב (המלא) חסר הניקוד. כן הם מתבקשים להקפיד על הדפסת הביבליוגרפיה שבסוף המאמר לפי הכללים שנקבעו על ידי ארגון A.P.A.: יש לרשום את המקורות בסדר הא"ב של שמות המשפחה של המחברים, הרשימה העברית לפני הלועזית. יש לרשום כל פריט ביבליוגרפי לפי הסדר הזה: שם המשפחה של המחבר, שמו הפרטי מקוצר (בגרש) או בראשי תיבות (בגרשיים), שנת הפרסום בסוגריים, שם המאמר, שם הספר או כתב העת באות נטויה, מספר הכרך ומספרי העמודים. בפריט של ספר יש להוסיף את שם המוציא לאור.
6. אם המאמר עובר שיפוט חיצוני ומאושר, הוא נשלח לעריכת לשון. הגרסה הסופית לאחר העריכה נשלחת למחברים ולמחברות לעיון ולמתן תשובות על שאלות.
7. בכתב העת **דפים** מתפרסמים מאמרים שלא פורסמו ושלא נשלחו כמועמדים לפרסום בבימה אחרת, לרבות דיגיטלית, בעברית או בשפה אחרת.
8. אין המערכת מחזירה כתבי יד.
9. הנחיות מפורטות להגשת כתב יד ראו באתר **דפים**:  
<http://new.mofet.macam.ac.il/publish/dapim-guide/>

## **DAPIM 80**

### **Journal for Studies and Research in Education**

Editors: Prof. Smadar Donitsa-Schmidt, Prof. Anat Kidron

#### **חברי מערכת דפים**

עורכות ראשיות: פרופ' סמדר דוניצה-שמידט, פרופ' ענת קדרון

עורכת משנה: ד"ר רוני רמות

עורכת אחראית לתוכן ולשון: מירב כהן-דר

עורכי תוכן ולשון: שמוליק אביר, אדוה חן, עדי רופא

עורכת גרפית ומעצבת השער: מאיה זמר-סמבול

#### **ועדת המערכת המורחבת**

פרופ' אורה אביעזר, המכללה האקדמית תל-חי

פרופ' עליאן אלקרינאוי, אוניברסיטת בן-גוריון בנגל

פרופ' חנוך בן פזי, אוניברסיטת בר-אילן

פרופ' מירי ברק, הטכניון - מכון טכנולוגי לישראל

ד"ר מיכל גולן, ראשת מכון מופ"ת לשעבר

ד"ר אתי גרובגלד, המכללה האקדמית אחוה

פרופ' יובל דרור, אוניברסיטת תל אביב; המכללה האקדמית תל-חי

פרופ' לינור הדר, המכללה האקדמית בית ברל

פרופ' ענת זוהר, האוניברסיטה העברית בירושלים

פרופ' ליהוא זיסברג, האקדמית גורדון - המכללה לחינוך

פרופ' קוסאי חאג' יחיא, המכללה האקדמית בית ברל

פרופ' אסתר יוגב, מכללת סמינר הקיבוצים

פרופ' רוני לידור, המרכז האקדמי לוינסקי-וינגייט

פרופ' אדם לפסטיין, האוניברסיטה העברית בירושלים

פרופ' פאדיה נאסר אבו אלהיג'א, אוניברסיטת תל אביב

פרופ' אדם ניר, האוניברסיטה העברית בירושלים

פרופ' מיכל ציון, אוניברסיטת בר-אילן

פרופ' חן שכטר, מכון מופ"ת

מס' קטלוגי: 1565-5385

© כל הזכויות שמורות למכון מופ"ת, תשפ"ד/2023

ISSN: X0334-987

## המשתתפים (לפי סדר המאמרים)

ד"ר ענת בארט, מכללה ירושלים, המחלקה לניהול וארגון מערכות חינוך והמחלקה לייעוץ חינוכי  
ד"ר יצחק טרכטינגוט, האוניברסיטה העברית, המחלקה לפסיכולוגיה; המכללה האקדמית הרצוג,  
החוג לחינוך יהודי  
ניר פאל, ג'וינט-אשלים  
איתי אופזהר, ג'וינט-אשלים  
שניאור רוכברגר, משרד החינוך - מינהל חברה ונוער; מכללת גורדון, החוג לחינוך חברתי קהילתי  
ד"ר רותם טרכטנברג מסלטון, אוניברסיטת בן-גוריון בנגב, החוג לפדגוגיה ולמידה של מורות ומורים,  
בית הספר לחינוך  
עירית ויונטה, אוניברסיטת בן-גוריון בנגב, החוג לפדגוגיה ולמידה של מורות ומורים, בית  
הספר לחינוך  
ד"ר דנה ודר-וייס, אוניברסיטת בן-גוריון בנגב, החוג לפדגוגיה ולמידה של מורות ומורים, בית  
הספר לחינוך  
חגית קופרשטיין, אוניברסיטת בן-גוריון בנגב, החוג לפדגוגיה ולמידה של מורות ומורים, בית  
הספר לחינוך  
ד"ר דניאלה שנקר, המכללה האקדמית בית ברל, הפקולטה לחינוך, התוכנית לתואר שני בניהול  
וארגון מערכות חינוך, החוג למדעי החברה ואזרחות  
ד"ר רמה מנור, המכללה האקדמית בית ברל, הפקולטה לחינוך, המכון האקדמי הערבי לחינוך, החוג  
ללשון ולספרות עברית; האוניברסיטה העברית, בית הספר לחינוך, המחלקה ללימודי הוראה  
פרופ' אורית אבידב-אונגר, המכללה האקדמית אחוה, דקנית בית הספר לחינוך  
ד"ר יעל גרינשטיין, המכללה האקדמית תל-חי, המחלקה לחינוך  
ד"ר עדית ליבנה, המרכז האקדמי לוינסקי-וינגייט; המכללה האקדמית אחוה, בית הספר לחינוך  
פרופ' חיים שקד, נשיא המכללה האקדמית חמדת  
ד"ר דניאל ניקריטין, המכללה האקדמית חמדת, החוג לחינוך והחוג להוראת ספרות  
ד"ר שני רווח אמסלם, שאנן - המכללה האקדמית הדתית לחינוך  
פרופ' אורלי שפירא-לשצ'ינסקי, אוניברסיטת בר-אילן, הפקולטה לחינוך, התוכנית למנהיגות וניהול  
מערכות חינוך  
ד"ר רועי וינטרוב, מכללת סמינר הקיבוצים, המכון הישראלי לחינוך היסטורי

## תוכן עניינים

|     |   |
|-----|---|
| 7   | דבר המערכת  |
| 11  | ענת בארט, יצחק טרכטינגוט, ניר פאל, איתי אופזהר, שניאור רוכברגר<br>הכשרה לחינוך בלתי פורמלי במגזר החרדי בישראל   |
| 33  | רותם טרכטנברג מסלטון, עירית ויונטה, דנה ודר-וייס, חגית קופרשטיין<br>פרקטיקות הנחיה התומכות בשיח פדגוגי פורה בין פרחי הוראה  |
| 57  | דניאלה שנקר, רמה מנור<br>דילמת הייצוגיות מול המומחיות: אתגר החיים המשותפים בקמפוס רב-תרבותי<br>בראי הסגל המנהלי   |
| 75  | אורית אבידב-אונגר, יעל גרינשטיין, עדית ליבנה, חיים שקד, דניאל ניקריטין<br>מבט השוואתי על דגמי שותפות אקדמיה-שדה המתקיימים במוסדות אקדמיים<br>להכשרת מורים: תפיסות של בעלי תפקידים מהאקדמיה ומהשדה |
| 99  | שני רווה אמסלם, אורלי שפירא-לשצ'ינסקי<br>חקר התרבות האתית הבית-ספרית בהתבסס על המודל האקולוגי-חברתי:<br>נקודת מבט בין-לאומית  |
| 121 | רועי וינטרוב<br>מחשבות ביקורתיות על חשיבה ביקורתית בהוראת היסטוריה בחינוך הממלכתי   |
| 141 | תקצירים באנגלית   |



## דבר המערכת

גיליון זה נסגר והובא לדפוס בשעה קשה ובלתי נתפסת לחברה הישראלית. אירועי ה-7 באוקטובר שטלטלו את כולנו, עצרו ועיכבו גם את העשייה השגרתית. בדומה לתחומים אחרים, גם הכתיבה המחקרית נראית לנו לעיתים כלקוחה מעולמות אחרים שהשתנו לבלי שוב, ואנו מחפשות ומחפשים נקודות אחיזה במציאות החדשה שנכפתה עלינו. בדומה לתחומים אחרים, גם בשטח החינוך עוד נכונים לנו ימים שבהם נחפש את נקודת האיזון בין הרצון להשיב את המוכר ובין הצורך לחזור לשגרה - אבל אחרת, לצמוח מהשבר הנורא למקומות טובים יותר, להתאמץ ולשנות את הדורש שינוי. זוהי שעת מבחן לחברה הישראלית כולה, ועל מערכות החינוך לקבל על עצמן תפקיד מרכזי בחזית מאמץ זה.

המאמרים בגיליון, שנכתבו כולם לפני אירועי אותה שבת, משקפים את המתח בין המשכיות ושינוי הניצב לפתחנו. מרבית הנושאים הנידונים כאן מייצגים בעיות עומק שמערכת החינוך הישראלית מתמודדת איתן בשנים האחרונות, והם בוודאי מהווים את היסודות להתמודדות החינוכית העתידית, ובה בעת יידרשו להתבוננות מחודשת לאור הנסיבות המשתנות.

המאמר הפותח את הגיליון מאת ד"ר ענת בארט, ד"ר יצחק טרכטינגוט, ניר פאל, איתי אופזהר ושיאור רוכברגר, "הכשרה לחינוך בלתי פורמלי במגזר החרדי בישראל", עוסק באחד הנושאים החשובים העומדים על סדר יומה של החברה הישראלית, והוא צמצום הפערים בין החברה החרדית לחברה הכללית ותפקידו של החינוך הבלתי פורמלי במהלך זה. תפקיד זה נובע מהיותו של החינוך הבלתי פורמלי כלי בעל ערך המסייע בקידום הישגים לימודיים ואישיים מצד אחד, ובצמצום פערים תרבותיים מצד אחר. המאמר מצביע על הצרכים הייחודיים של החברה החרדית בתחום הכשרת אנשי ונשות חינוך במגזר החרדי, בהכשרה פסיכו-פדגוגית, חברתית קהילתית, ובמתן הכשרה בהענקת מענים טיפוליים, לצד הכשרה בפיתוח תשתיות מקצועיות. בלב המאמר מוצב המתח בין התפיסות המסורתיות המאפיינות את החינוך החרדי הפורמלי ובין תפיסות חינוכיות בלתי פורמליות המעודדות שוויון, חקרנות ופנאי. המחקר מצביע על האתגרים העומדים לפתחה של מערכת ההכשרה של החינוך החרדי ומציע גם דרכי התמודדות עם אתגרים אלו. החוקרים מצביעים על הצורך לפתח מסלולים ייחודיים בתוך מוסדות ההכשרה החרדיים, שייבנו מתוך התאמה תרבותית רגישה של החינוך הבלתי פורמלי ומטרותיו לחברה השמרנית ולמערכת הפורמלית השמרנית, גישה שתאפשר טיוב ההכשרה לחינוך הבלתי פורמלי וחיזוק תרומתה של הכשרה זו לצמצום פערים בחברה הישראלית.

המאמר השני, שכתבו ד"ר רותם טרכטנברג מסלטון, עירית ויונטה, ד"ר דנה ודר-וייס וחגית קופרשטיין, "פרקטיקות הנחיה התומכות בשיח פדגוגי פורה בין פרחי הוראה", עוסק בניחות פרקטיקות הנחיה שהתקיימו בארבע סדנאות קליניות שעסקו בפעילויות למידה שונות. ההתמקדות בפעילויות למידה שונות (שיתוף בחוויות מתוך התנסות, הקניית תוכן פדגוגי חדש ודין בייצוג הוראה מצולם) אפשרה ניתוח שחרג מתחום הפעילות והתמקד בפרקטיקות ההנחיה

עצמן ובמידת הפוריות שלהן. "השיח הפדגוגי הפורה" שהמאמר מתמקד בו, עוסק בחקר בעיות ואתגרים העולים בכיתה, מתוך התמודדות עם המטרות והדרישות הסותרות המאפיינות את מקצוע ההוראה ואת השיח החינוכי. החוקרים מצביעים על הקושי של פרחי הוראה לפתח מיומנות התומכת בשיח פדגוגי פורה, ומבקשים לזהות, להגדיר ולאפיין פרקטיקות מוקדמות של פרחי הוראה שיהיו בסיס לפיתוח תאורטי עתידי של פרקטיקות הנחיה ייחודיות בהכשרה להוראה. תוצאות המחקר מצביעות על מקומן המרכזי של ההנחיה ושל הובלת השיח בפיתוח דיאלוג פורה המקדם למידה, ומשום כך על החשיבות בפיתוח כלים מתודולוגיים שיקדמו מיומנות זו בקרב אנשי ונשות חינוך. החוקרים קוראים למחקר המשך אשר יבחן את הקשר בין הנחיה התומכת בשיח פדגוגי לבין תוצאות למידה, ואולי נכון להוסיף גם מטרות של קידום שיח ויכולת דיאלוגית באשר היא, כבסיס לא רק ללמידה פורייה אלא גם לחברה פורייה ובת חיים. את המחקר השלישי, "דילמת הייצוגיות מול המומחיות: אתגר החיים המשותפים בקמפוס רב-תרבותי בראי הסגל המנהלי", כתבו ד"ר דניאלה שנקר וד"ר רמה מנור. גם מחקר זה עוסק בתחום רלוונטי מאין כמוהו בתקופה זו. המחקר מתמקד בנותני השירותים המנהליים במוסדות האקדמיים המנהלים קמפוסים רב-תרבותיים, כמי שנמצאים במגע תדיר ויום-יומי עם אוכלוסיית הקמפוס כולה. המחקר מרחיב את מעגל ההתבוננות שלנו שעוסק בדרך כלל בסטודנטים לתואר ראשון ופחות בסגלים מנהליים. ביסוד המחקר עומדת ההבנה כי חינוך, במקרה זה חינוך לרב-תרבותיות, אינו יכול להתקיים בריק אלא מתוך הקשר סביבתי, וכי לסביבה הקרובה והישירה ישנה חשיבות רבה במלאכת החינוך, לא פחות מאשר למה שנאמר בכיתות הלימוד, אם בשיעורים תאורטיים או מעשיים. החוקרות עומדות על ההבחנות בין הערך של רב-תרבותיות, שהוא קובץ פרקטיקות הכוללות חינוך לאזרחות משותפת ומאפשרות מרחב פעולה שווה במרחב הציבורי, ובין הערך של חיים משותפים, הבוחן מערכות יחסים ויחסי כוח המתקיימים במרחבים ציבוריים נתונים הלכה למעשה. למעשה, החוקרות מצביעות על הקשר בין שני מושגים אלו ועל ההשפעה ביניהם ומציבות בלב המאמר את השאלה אם פרקטיקות במרחב הציבורי, במקרה זה פרקטיקות הקשורות בעבודת הסגל המנהלי, מקדמות רב-תרבותיות ומכוונות לשוויון. ממצאי המחקר שהתמקד במרחב היהודי-ערבי באחת מהמכללות להכשרת מורים בישראל, הצביעו על פער בין השאיפה המוצהרת לרב-תרבותיות ובין מאפייני החיים המשותפים במכללה הנבדקת. החוקרות מצאו כי מערכות היחסים בין העובדים היהודים והערבים בקמפוס מצביעות על א-סימטריה מגזרית, חברתית ולשונית, וכי בקמפוס מתקיימים הלכה למעשה מרחבים פיזיים ולשוניים נפרדים. מהצד האחר ממצאי המחקר מלמדים על קיומם של קשרים לא פורמליים בין עובדים מקבוצות תרבותיות שונות ועל חשיבותם של קשרים אלו בקידום מערכות יחסים בין-אישיות. עוד עלה כי השפה, וליתר דיוק יחסי הכוחות החד-כיווניים של השימוש בשפה, מהווה חסם מרכזי בפני קידום חיים משותפים בקמפוס - בעוד 100% מאוכלוסיית המחקר הערבית דיווחה על יכולת שימוש בשפה העברית, רק 6% מבין העובדים היהודיים דיווחו על יכולת שימוש בשפה הערבית.



המחקר המשיך והצביע גם על הפער בין הממצאים שעלו מניתוח תשובות הסגל המנהלי ובין ההגדרה העצמית של המכללה, הרואה עצמה כמקדמת רב-תרבותיות במרחב הפדגוגי. הצגת תפיסות העובדים המנהליים לצד תפיסות קובעי המדיניות משקפת תמונה, שהחוקרות הגדירו כ"שלמה ומטרידה". חשיבותו ותרומתו של מחקר זה רבה וכפולה - לעמוד על הפערים בין מדיניות מוצהרת ובין מדיניות בפועל ותוצאותיה ביחס לארגון עצמו וביחס למסרים הפדגוגיים המועברים לאוכלוסיית הסטודנטים והסטודנטיות במכללה. חשיפה של פערים אלו והבאתם למודעות קובעי המדיניות במכללות יכולות לתרום רבות לקידום השיח הרב-תרבותי במוסדות ההכשרה בפרט ובמערכת החינוך ככלל.

את המאמר החמישי כתבו פרופ' אורית אבידב-אונגר, ד"ר יעל גרינשטיין, ד"ר עדית ליבנה, פרופ' חיים שקד וד"ר דניאל ניקריטין. המאמר "מבט השוואתי על דגמי שותפות אקדמיה-שדה המתקיימים במוסדות אקדמיים להכשרת מורים: תפיסות של בעלי תפקידים מהאקדמיה ומהשדה" מאפיין שלושה דגמי שותפות בין האקדמיה לשדה המתקיימים במוסדות שונים להכשרת מורים: המודל המסורתי, מודל אקדמיה-כיתה והמודל הקליני-ממוקד שדה. חשיבותו של המחקר במבט ההשוואתי הרחב שהוא מציע. המחקר כלל 45 ראיונות עם בעלי תפקידים שונים (מנהלי תוכניות הכשרה, מדריכים פדגוגיים ומורים מאמנים) ב-15 מוסדות גבוהים להכשרת מורים, אוניברסיטאות ומכללות בישראל, ובבתי ספר קולטים. רוחב היריעה מאפשר תובנות רוחב מעמיקות לגבי שלושת הדגמים שנבחנו. החוקרים מצביעים על היתרונות ועל החסרונות בשלושת הדגמים ומחזקים את הבנת היתרונות הגלומים במודלים הפחות מסורתיים ובחיוזוק השותפות בין האקדמיה לשדה. אחת האמירות המרכזיות העולות ממחקר זה מחדדת את הצורך להעמיד את בתי הספר והצרכים המקומיים שלהם כשותפים מלאים גם בתהליכי ההכשרה, ואת תרומת הקשר בין בעלי התפקידים השונים - באקדמיה ובשדה - להצלחת ההכשרה להוראה. מבחינה זו מחקר זה מצטרף לגוף גדל והולך של מחקרים המצביעים על הצורך בהגברת השיתופיות בין האקדמיה לשדה, אשר נמצא שלב נוסף ובעל ערך מעבר ליצירת הרצף בהכשרה.

המאמר החמישי, שכתבו ד"ר שני רווה אמסלם ופרופ' אורלי שפירא-לשצ'נסקי, "חקר התרבות האתית הבית-ספרית בהתבסס על המודל האקולוגי-חברתי: נקודת מבט בין-לאומית", עוסק בתרבות אתית בית-ספרית. המחקר משווה בין ערכים אשר עולים ממסמכים המגדירים קודים אתיים של בתי ספר, על פי המודל האקולוגי-חברתי המתחשב בהקשרים הסביבתיים של פעילות אנשי החינוך ובאינטראקציות ביניהם. הניתוח מתבסס על התאוריה האקולוגית של ברונפנברנר המאפשרת ראייה רחבה של הגורמים המשפיעים על ההתנהגות האתית, ובכך תורמת לפיתוח אסטרטגיות העוסקות בפיתוח קוד אתי ברמות שונות בבית הספר. את הקוד האתי החוקרות מגדירות כ"דבק ארגוני", שאינו רק מגדיר את אופיו של בית הספר אלא אף משפיע על יחסי הגומלין הבין-אישיים המתקיימים במוסד החינוכי עצמו ובסביבתם הקרובה של אנשי החינוך. הממצא המרכזי של מחקר זה מציב חמישה ערכים מרכזיים שהיה להם

ביטוי ברמות המודל השונות: ברמת הפרט זוהה הערך של "דוגמה אישית" כערך השכיח ביותר והמשפיע ביותר על ההתנהגות האתית של אנשי החינוך ביחס לארגונם; ברמת הסביבה הבין-אישית זוהה הערך "כבוד" כשכיח ביותר וכחלק בלתי נפרד מהזהות החינוכית של אנשי החינוך וההוראה; ברמת הארגון היה הערך "ביטחון ובטיחות" השכיח ביותר, מתוך ההיבט האתי הקושר בין דאגה לרווחתם של תלמידים ומורים במסגרת בית הספר; ברמת הקהילה היה הערך "שיתוף פעולה" השכיח ביותר; ואילו ברמת המדיניות הציבורית הוביל הערך "מחויבות לחוקי המקצוע". חשיבותו של המיפוי חורגת מעבר לזיהוי הערכים השכיחים ביותר ברמות המודל השונות אל המשמעות האתית של ערכים אלו, ולמעשה לאופן שבו הם משפיעים על האופי האתי של מוסדות החינוך ושל אנשי החינוך ועל תרומתם לחיזוק המטרות החינוכיות של למידה מיטבית ופיתוח אישי ומקצועי של אוכלוסיית בית הספר.

את הגיליון סוגר מאמרו של ד"ר רועי וינטרוב, "מחשבות ביקורתיות על חשיבה ביקורתית בהוראת היסטוריה בחינוך הממלכתי". המאמר מבקש לאתגר את הפרדיגמה השולטת בהוראת היסטוריה בחינוך הממלכתי בעשורים האחרונים - מגמת "החשיבה ההיסטורית", ולשאול שאלות נוקבות על תוצאותיה של פרדיגמה זו בעיקר במישור הערכי-חברתי. וינטרוב מתייחס למתח הקיים בהוראת היסטוריה בכל העולם המערבי בין הרצון לפתח חשיבה היסטורית-מחקרית, או בלשונו של וינטרוב: "הכנסת ההיסטוריון וההיסטוריונית לכיתות הלימוד", ובין ההשלכות של חולשת יישום הפרדיגמה במציאות החינוכית העכשווית על פיתוח עמדות ערכיות וחברתיות. הוא אינו מבקש לערער על חשיבות טיפוח החשיבה הביקורתית (בין היתר באמצעות הוראת היסטוריה) כחלק מרכזי מ"מיומנויות המאה ה-21", אולם טוען כי המגבלות הקשורות ביישום מגמה זו והסכנות הכרוכות ביישום לא זהיר שלה עלולות להוביל לתוצאות חינוכיות בעייתיות: "התרחקות מעמדה ערכית ומנרטיב היסטורי ברור עלולה לדחוף חלקים גדולים מהדור הצעיר למצוא נרטיבים היסטוריים חלופיים, לרוב בעלי קסם רב אך עם הטיות ולעיתים עיוותים גדולים". וינטרוב מציין כי חסר עדיין מחקר מעמיק היכול להעיד על ההשלכות של יישום אסטרטגיות הלמידה הביקורתיות. אולם מאחר שמדובר במגמה עולמית, ניתן להתייחס אליה גם במישור העולמי: התגובות לאירועים האחרונים, במיוחד בקרב הדור הצעיר בעולם החופשי, אכן מציבות בפנינו שאלות נוקבות על משמעותו של החינוך ההיסטורי ועל מטרותיו, על הקושי לפתח חשיבה ביקורתית - אבל גם מורכבת - בקרב צעירים וצעירות, ועל ההכרח להמשיך ולחפש את הדרך לעשות כך.

## העורכות

## הכשרה לחינוך בלתי פורמלי במגזר החרדי בישראל

ענת בארט, יצחק טרכטינגוט, ניר פאל, איתי אופזהר, שניאור רוכברגר

### תקציר

המודעות הגוברת להשפעות החיוביות של החינוך הבלתי פורמלי וליכולתו לצמצם פערים הביאה להכללת תחום זה במסגרות ההכשרה להוראה - אם באמצעות פתיחת מסלולי לימוד ייחודיים ואם בהוראת קורסים העוסקים בחינוך הבלתי פורמלי. תהליך זה אינו קיים כמעט במסגרות להכשרת מורים בחברה החרדית בישראל. פיתוח הכשרות מורים שיתמקדו בחינוך בלתי פורמלי עשוי לתרום לקידום החינוך החרדי ולמניעת נשירה ממנו. המחקר המתואר במאמר זה בחן את תפיסת צורכי ההכשרה בתחום החינוך הבלתי פורמלי בחברה החרדית. המחקר האיכותני-פנומנולוגי כלל 131 משתתפים - הורים, אנשי חינוך, נציגי משרד החינוך ונציגי רשויות מקומיות. הממצאים מצביעים על שלושה צרכים עיקריים בהכשרת עובדי חינוך חרדים בתחום החינוך הבלתי פורמלי: הוראת קורסים בתחום זה בתוכניות ההכשרה והפיתוח המקצועי של גברים ונשים במגזר החרדי; פיתוח הכשרה פסיכו-פדגוגית וחברתית-קהילתית לגברים חרדים, כמו גם מתן מענים טיפוליים לתלמידים במוסדות חינוך לבנים חרדים; והקמת מערך הכשרה יעודי בתחום החינוך הבלתי פורמלי אשר יספק תשתית מקצועית למורים, לעובדי נוער ולעובדים במרכזים קהילתיים. מהמחקר עולה הצורך בפיתוח הכשרה אשר תגלה רגישות תרבותית לחינוך הבלתי פורמלי במסגרות הכשרת המורים הקיימות במגזר החרדי ובמסלולים ייעודיים, וזאת על מנת לקדם את החינוך הבלתי פורמלי כפי שנעשה בתחום החינוך המיוחד בחברה החרדית.

**מילות מפתח:** החברה החרדית, הכשרת מורים, חינוך בלתי פורמלי

### מבוא

מערכת החינוך החרדית מהווה גורם יסודי בתהליך החברות (סוציאליזציה) של הילד החרדי לתרבות החרדית. התמקדותה של התרבות החרדית במטרות חברתיות יוצרת מרחק כוח רב (הפער בין רמות בתוך החברה, כמו למשל הפער בין גדולי הדור לבין האדם הפשוט), קושי להתמודד עם מצבי אי-ודאות ותפקידים מגדריים מוגדרים (Hofstede, 1980), ולפיכך החינוך הפורמלי החרדי משמר שיטות למידה והוראה מסורתיות (Barth & Benoliel, 2019). מרכזיותו וחשיבותו של תחום החינוך בחברה החרדית מתבטאות בכך ש-39.5% מהנשים החרדיות ו-27% מהגברים החרדים בשוק העבודה עוסקים בתחום זה (כהנר ומלאך, 2021). הדומיננטיות הזו ניכרת בעיקר בקרב נשים, ורוב הנשים החרדיות מוכשרות להוראה (בארט ואחרים, 2020). בקרב

הגברים החרדים הכשרה להוראה אינה תנאי הכרחי כדי לעבוד בתחום, ולכן שיעור נמוך יותר שלהם משתתפים במסגרות הכשרה להוראה; עם זאת, ניכר כי בשנים האחרונות כמות הגברים המוכשרים להוראה גדלה (כנען, 2014). הפיתוח המקצועי של מרבית המורים החרדים מצומצם, וזאת בשל השתייכותם אל "העולם הישן" (העסקתם במסגרות שלא הנהיגו את הרפורמות אופק חדש ועוז לתמורה) (ריזי ובארט, 2021).

אופי ההכשרה להוראה והפיתוח המקצועי בקרב החרדים מתבסס על תפיסות עולם ועל שיטות הוראה מסורתיות, ואלו מתנגשות עם תפיסות חינוכיות בלתי פורמליות המעודדות שוויון, חקרנות ופנאי (גולדרט, 2020). ממצא דומה נמצא במחקר שבחן את תפיסת החינוך הבלתי פורמלי במגזר הערבי, מגזר אשר רווחות בו תפיסות קולקטיביסטיות דומות לאלו הקיימות במגזר החרדי (חדאד חאג'י-יחיא ורודניצקי, 2018). נוסף על כך עובדים בתחום החינוך הבלתי פורמלי בחברה החרדית, כמו למשל עובדים במרכזים קהילתיים, אינם נדרשים כמעט להכשרה ייעודית; התנהלותם מבוססת על נורמות קהילתיות-חברתיות, על דרישות המרכז הקהילתי ועל אינטואיציה אישית. אפשר להניח כי בהיעדר הכשרה העקרונית אשר מנחים את העובדים הקהילתיים החרדים מבוססים על אותם הערכים ועל אותן תפיסות מסורתיות. המחקר הנוכחי בחן את מקומו של החינוך הבלתי פורמלי בהכשרה ובפיתוח המקצועי של מורים ועובדי חינוך בלתי פורמלי חרדים, וזאת על מנת לעורר חשיבה על דרכים לשיפורו.

## סקירת ספרות

### החינוך הבלתי פורמלי

החינוך הבלתי פורמלי נתפס כיום כגורם חינוכי מרכזי ולא כחינוך תחליפי או משלים לחינוך הניתן במסגרות הפורמליות (Romi & Schmida, 2009). זהו חינוך ערכי המתבסס על תפיסות עולם ודרכי פעולה המעודדות שוויון, חופש, יצירתיות וחקרנות (גולדרט, 2020). חינוך בלתי פורמלי מוגדר כחינוך שההשתתפות בו וולונטרית, כלומר המשתתפים אינם מחויבים להשתתף בפעילות החינוכית אלא מתנדבים לעשות זאת. הפעילות החינוכית בתחום זה היא רב-ממדית ונעשית במגוון ערוצים ומתודות, וזאת תוך כדי קיום סימטריה בין המשתתפים והקניית משמעות סמלית לפעילות החינוכית עצמה. פעילות זו מאפשרת למשתתפים בה לפתח את זהותם האישית (מורטוריום) באמצעות חקירה עצמית. כמו כן אפשר לשנות את הפעילות ולהרכיבה מחדש; היא הפגתית ויצרנית, ואף מאפשרת את קיומה של דואליות ערכית (Kahane, 1997).

נמצא כי החינוך הבלתי פורמלי מקדם את ביצועי התלמידים בחינוך הפורמלי: התלמידים מגלים מוטיבציה רבה יותר ללמוד ומעורבות רבה יותר בלמידה (Tăbăcaru, 2018). כמו כן החינוך הבלתי פורמלי תורם להתפתחות אישית, לפיתוח מיומנויות של הפרט (Asiyai, 2018) ואף להתפתחות לאומית (Ololube & Egbezor, 2012). לחינוך בלתי פורמלי יש השפעות חיוביות ארוכות טווח על השכלה, כלכלה ובריאות נפשית (Simac et al., 2021). נוסף על כך נמצא כי הוא מסייע בצמצום פערים בקרב אוכלוסיות מוחלשות (גולדרט, 2020).

השפעת החינוך הבלתי פורמלי ועוצמתה נגזרות ממגוון גורמים. כך למשל תרבות יכולה להמריץ או לעכב הטמעה של חינוך בלתי פורמלי: בתרבות טוטליטרית השלטון קובע את תוכני החינוך הבלתי פורמלי (Dascalu, 2017), והדבר מעקר את היכולת של חינוך זה לפתח חופש, שוויון וחקרנות. בתרבויות קולקטיביסטיות, כמו למשל אלו שקיימות במדינות ערב, החינוך הבלתי פורמלי מתמקד בעיקר בלמידה בסיסית; לעומת זאת בתרבויות אינדיבידואליסטיות, כמו למשל אלו שקיימות במדינות רבות באירופה, החינוך הבלתי פורמלי מתמקד בפנאי ובפיתוח כישורי עבודה (Latchem, 2014). בהתאם לכך נמצא כי תפיסות תרבותיות מסורתיות וקולקטיביסטיות הקיימות בחברה הערבית בישראל, מהוות חסם בפני הטמעת החינוך הבלתי פורמלי בחברה זו (חדאד חאג' יחיא ורודניצקי, 2018).

#### הכשרת עובדים בתחום החינוך הבלתי פורמלי

למרות חשיבותו הרבה של תחום החינוך הבלתי פורמלי - ואולי דווקא בשל הגמישות הרבה שהוא מאפשר - ההכרה בתחום זה היא בעיה עולמית, ועקב כך גם ההכשרה המסודרת של עובדים בתחום מעטה. עם זאת, בשנים האחרונות יש יותר ויותר קורסי הכשרה בתחום זה בתוכניות הפיתוח המקצועי של מורים ושל עובדים קהילתיים. המשתתפים בתוכניות אלו סבורים כי הן רלוונטיות, משפרות את הידע ואת המיומנויות ומשפיעות חיובית על ניהול פרויקטים קהילתיים (Kotzé, 2012). מחקר שבדק את ההשפעה של תוכניות הכשרה בתחום החינוך הבלתי פורמלי על תפקודם האישי של העובדים בתחום זה, מצא כי ההכשרה מגבירה את ביטחונם העצמי של העובדים, מסייעת להם ליצור תוכניות עתידיות ומאפשרת להם ללמד בצורה טובה יותר בשל רכישת אסטרטגיות הוראה חדשות ועיצוב מחדש של יחסם לתלמידים (Andersson & Svensson, 2011). מנהלי תוכניות להכשרת מורים, כמו גם המורים עצמם, מעוניינים להרחיב את תוכניות ההכשרה הפורמליות ולשלב בהן תכנים בלתי פורמליים ושיטות הוראה בלתי פורמליות (Melnic & Botez, 2014).

דומה כי בישראל אין תיעוד ברמה האקדמית של התפתחות תחום החינוך הבלתי פורמלי. מספר הפרסומים בנושא קטן, ורובם לא עברו שיפוט אקדמי; אלה בעיקר דוחות ועבודות של סטודנטים לתואר שני או שלישי, ומרביתם מתמקדים בנושאים ארגוניים וטכניים גרידא. בעיה נוספת היא הנטייה להתמקד במחקרים יישומיים ובהכנת ניירות עמדה; אלה מעקרים את הדיון המחקרי ה"טהור" ומכוונים אך ורק להמלצות מעשיות (מנדל-לוי וארצי, 2016). בשנים האחרונות נפתחו מסלולי הכשרה לתואר ראשון בחינוך בלתי פורמלי ב-11 מתוך 21 המכללות לחינוך בישראל (סמינר הקיבוצים, בית ברל, אורנים, דוד ילין, קיי, אורות ישראל, הרצוג, אפרתה, שאנן, גורדון ואלקאסמי). כמו כן באוניברסיטת בר-אילן מתקיימים לימודים לתארים מתקדמים בניהול ופיתוח מערכות חינוך בלתי פורמליות. לעומת זאת, במסגרות ההכשרה להוראה במגזר החרדי אין קורסים העוסקים בתחום החינוך הבלתי פורמלי, ורק בשנים האחרונות נפתחו מסלולים ייעודיים לחינוך בלתי פורמלי במגזר החרדי במכללת גורדון (בשנת תש"פ) ובמכללת שאנן (בשנת תשפ"א, עבור מכללת בית רבקה השייכת לחסידות חב"ד).

### החינוך הבלתי פורמלי בחברה החרדית

החברה החרדית בישראל מונה כ-12.6% מכלל אזרחי ישראל (כהנר ומלאך, 2021). בראון (2017) הגדיר את העקרונות המבנים של החברה החרדית: אמונת חכמים, קרי ציות לגדולי הדור; ירידת הדורות - זו מתבטאת בירידה בחוכמה, ביראת שמיים ובמידות של כל דור בהשוואה לקודמו; שמרנות הלכתית - זו מתבטאת בהתנגדות לרפורמה בהלכה; שמרנות אמונית, כלומר התבססות על אמונה תמימה; שלילת המודרנה, החילון והציונות; סתגרנות, כלומר התבדלות מחברת הרוב; התמקדות בחינוך ובשימור הישיבות מתוך תפיסה ש"אין שיוך רק התורה הזאת"; ומהותנות - זו מתבטאת בתפיסה טבעית כי קיימים פערים בין קבוצות ובנטייה להחמרה דתית ולהתמקדות בפיתוח יראָה.

מערכת החינוך החרדית נפרדת ממערכת החינוך הרשמית של מדינת ישראל ומוגדרת כחינוך מוכר שאינו רשמי (Perry-Hazan, 2015). מתקיימת בה הפרדה מגדרית, והיא מתאפיינת בקיומם של מעמדות משפטיים שונים המאפשרים רמות שונות של אוטונומיה פדגוגית ותקצוב ממשלתי - ככל שרמת האוטונומיה עולה, רמת התקצוב הממשלתי יורדת (בארט ואחרים, 2020). מערכת החינוך החרדית מהווה מוקד חברתי חשוב ברמה האישית, שכן הלמידה במסגרת חינוכית מסוימת מעידה על השתייכות לקבוצת משנה בחברה החרדית, על מעמד חברתי ועל יכולות לימודיות. ברמה החברתית היא מאפשרת שימור ערכים וחברות לעולם החרדי (Goldfarb, 2018), והעבודה בה נתפסת כמקובלת ורצויה בעיקר עבור נשים (Freund et al., 2019).

לחינוך הבלתי פורמלי בחברה החרדית הוקדשה תשומת לב אקדמית מועטה (סער וחושן, 2018; Alkaber et al., 2018). אפשר ללמוד מכך כי מערכות החינוך החרדיות הפורמליות דומיננטיות בחיי הפרט והקהילה, שכן המטרה היא לבסס חינוך וחברות (סוציאליזציה) לערכי הקהילה (בארט ואחרים, 2020). בקרב הבנים הלימוד התורני הוא העיקר, וכל פעילות אחרת נתפסת כשליילית ונחשבת לביטול תורה (טיקוצ'ינסקי, 2007); לפיכך האפשרות ליישם תוכניות חינוך בלתי פורמליות בקרבם היא מוגבלת. לעומת זאת, בקרב הבנות ההתמקדות היא בהכוונה לערכי הקהילה ולפרנסה (Goldfarb, 2018), אך יש גם חשיפה לתכנים ולפעילות פנאי ורכישת כישורים ומיומנויות (ליוש, 2015); הדבר מאפשר לקיים פעילות חינוך בלתי פורמלית, גם אם באופן מוגבל. תחום תנועות הנוער, כפי שהוא מוגדר על ידי המדינה, אינו קיים כמעט בחברה החרדית בגיל הנעורים (Goldman et al., 2020). חלק מהנערות החרדיות משתתפות בארגון הנוער בתיאור אשר אינו עומד בקריטריונים של תנועת נוער, וזאת בשל התנהלותו במסודות חינוך פורמליים (בתי ספר של רשת החינוך החרדית בית יעקב). עבור נערים חרדים קיימים ארגוני נוער מעטים דוגמת ארגון הנוער של חסידות חב"ד או ארגון הנוער יחדיו הפועל בפריפריה (שילה, 2022). בחינת הנושא מעלה כי החברה החרדית מתקשה לקבל את המושג תנועת נוער:

החינוך הבלתי פורמלי בכלל, ותנועות הנוער בפרט, מכוונים להדגשת הייחודי בתקופת הנעורים ולעצב זהות, עצמאות ואותנטיות בקרב בני הנוער. דומני, כי כבר מתוך דברים

אלו ניתן להבין כי תנועת נוער אינה מתאימה לתפיסה החינוכית החרדית של ימינו. (שטיינברג, 2022)

נדרשת תפיסה רגישה תרבותית כדי לקיים חינוך בלתי פורמלי בחברות סגורות ומסורתיות, כמו החברה הערבית בישראל. לפיכך חשוב לפתח מנגנונים מקצועיים אשר יהיו מותאמים תרבותית לאוכלוסיית היעד (חדאד חאג'-יחיא ורודניצקי, 2018).

הכשרה לחינוך הבלתי פורמלי בחברה החרדית ההכשרה להוראה בחברה החרדית בישראל כוללת 2,700 שעות לימוד ועבודה מעשית. חשוב לציין כי מילוי תנאים אלה נדרש בהכשרה של נשים להוראה (ריזי ובארט, 2021); לעומת זאת, בהכשרתם להוראה של גברים חרדים, אוכלוסייה שמרביתה לומדת במקביל לעבודה בשטח, העבודה והלימודים התורניים ב"כולל" נחשבים לחלק מההכשרה, ולפיכך מתקצר משך ההכשרה להוראה (כנען, 2014). הכשרת המורים החרדים, כמו גם ההוראה בפועל, היא ברובה הוראה מסורתית המתמקדת בתוכן לימודי ונוקטת שיטות הוראה מסורתיות (בארט ואיזק, 2023). נוסף על כך ההכשרה אינה חובה שעל כלל המורים החרדים למלא: רק מורים העובדים ברשתות "החינוך העצמאי" ו"בני יוסף", במוסדות מופרים שאינם רשמיים או בבתי ספר ממלכתיים-חרדיים (ממ"ח), מחויבים בתעודת הוראה; במוסדות הפטור בחינוך החרדי או במוסדות תרבות ייחודיים המורים אינם מחויבים בתעודת הוראה או בהכשרה פדגוגית כלשהי (בארט ואחרים, 2020). גם נוכחותם של גורמי ייעוץ וטיפול, כלומר גורמים שעשויים לקדם חינוך חברתי, מצומצמת למדי - בבתי ספר חרדיים אשר אינם משתייכים לממ"ח אין תקנים למערך ייעוץ חינוכי. אם בבתי ספר לבנות יש מגמה של עלייה ניכרת בהכנסת שירותי ייעוץ חינוכי, הרי בבתי ספר לבנים השינוי מועט ואיטי (Erhard & Erhard-Weiss, 2007).

במסגרות ההכשרה החרדיות יש מסלולים רבים, אך אין מסלול לחינוך בלתי פורמלי. יש לציין כי קיימים חילוקי דעות בנושא הצורך בהכשרה לחינוך הבלתי פורמלי, שכן אין סטנדרטים מוסכמים לעבודה בתחום גמיש וספונטני זה. עם זאת, אין ספק כי הכשרת אנשי מקצוע בעלי ידע אקדמי ומקצועי מסייעת בבניית הפרופסיה ובמתן שירות טוב יותר המותאם ללקוחות (מנדל-לוי וארצי, 2016).

בשל מבנה מערכת החינוך החרדית דרך העסקת המורים בה שונה מזו שבחינוך הרשמי. המורים החרדים אינם מקבלים את משכורתם ממשד החינוך: המשרד מעביר סכום גלובלי לרשתות המפעילות של מוסדות החינוך, ואלו משלמות למורים לפי התנאים שנקבעו בכל מוסד (Oplatka & Erlanger, 2020). בהתאם לכך גם הפיתוח המקצועי של מורים חרדים הוא מוגבל. מורים בישראל מחויבים בפיתוח מקצועי לאורך הקריירה שלהם כחלק מהשתייכותם של בתי הספר לרפורמות אופק חדש או עוז לתמורה (Avidov-Ungar & Reingold, 2018). לעומת זאת, רוב המורים החרדים אינם מלמדים במסגרות שהנהיגו את הרפורמות האלו, מוגדרים כ"עולם ישן" ומקבלים לכל היותר 16 גמולי השתלמות (תוספות שכר עבור מאמץ

או תפקיד אחראי מיוחד) לאורך הקריירה שלהם. מורים חרדים (גברים) גם מקבלים הכרה בלמידה תורנית שלהם לצורך קבלת גמולים (בארט ואחרים, 2020). מצב זה מקשה על הפיתוח המקצועי של מורים אלה, שכן על המורה להשקיע זמן וכסף כדי להתפתח מקצועית בלי שלהשקעתו יהיה ערך מוסף כלכלי הולם.

שיטות ההוראה וההכשרה המסורתיות, היעדר פיתוח מקצועי לאורך הקריירה וחוסר מודעות לעולם החינוך הבלתי פורמלי מקשים על פיתוח חינוך בלתי פורמלי בעל ערך בחברה החרדית. אחת הדרכים המומלצות לחיזוק החינוך הבלתי פורמלי בחברה החרדית עשויה להיות פיתוח הכשרה ספציפית לחינוך בלתי פורמלי המותאמת תרבותית לצורכי החברה החרדית. לפיכך המחקר המתואר להלן בחן את צורכי ההכשרה בתחום החינוך הבלתי פורמלי בחברה החרדית, כפי שאלה נתפסים בעיני צרכני חינוך ואנשי חינוך במגזר החרדי.

### מתודולוגיה

המחקר התבסס על פרדיגמה איכותנית-פנומנולוגית, גישה המאפשרת להציג מבחר נקודות מבט של מגוון שחקנים המעורבים בחינוך הבלתי פורמלי. גישה זו מאפשרת בחינה מעמיקה של תופעה כפי שהיא נחוות על ידי האנשים השותפים לה, וכפי שהם מפרשים אותה, מעניקים לה משמעות ומקיימים אינטראקציות על סמך המשמעויות שהוענקו (שקדי, 2003).

המחקר המתואר במאמר זה הוא חלק מפרויקט מחקר רחב יותר של עמותת ג'וינט-אשלים אשר בחן את תופעת החינוך הבלתי פורמלי בקרב נוער חרדי. במחקר הרחב נבחנו תפיסת המושג "חינוך בלתי פורמלי" בחברה החרדית והתאמתה להגדרות המערביות של המושג. נוסף על כך עסק המחקר במיון הפעילויות הבלתי פורמליות אשר בני נוער, בנים ובנות, עוסקים בהן במסגרות פורמליות ובלתי פורמליות. החוסר בהכשרה לחינוך הבלתי פורמלי התבלט בדברי המשתתפים, והם הקדישו לכך חלק חשוב מסקירתם.

### המשתתפים

המחקר כָּלל 131 משתתפים: הורים, מנהלי סמינרים חרדיים, נציגי רשויות מקומיות, אנשי חינוך חרדים, נציגי ישיבות ונציגים חרדים של מרכזי חינוך בלתי פורמלי. בלוח 1 שלהלן מוצגים מאפיינים עיקריים של המשתתפים במחקר.



לוח 1: מאפייני המשתתפים במחקר

| הקבוצה                                   | מספר | אפיוני הקבוצה  |
|--|------|--|
| הורים                                    | 72   | 52% מהם היו הורים לבנים ו-48% הורים לבנות. הורים אלו מייצגים את הפסיפס הפנים-תרבותי בציר המוצא (42% ליטאים, 35% חסידיים, 23% ספרדים), בציר השמרנות (79% שמרנים ו-21% מודרנים) <sup>1</sup> ובציר הסוציו-אקונומי (4% גבוה, 88% בינוני ו-8% נמוך, לפי תפיסתם העצמית). <sup>2</sup> |
| מנהלי סמינרים                            | 15   | 53% מהם היו מירושלים ומבני ברק, ערים אשר מרוכזים בהן 60% מהסמינרים החרדיים בישראל. ב-93% מהסמינרים הייתה רכזת חברתית האחראית לפעילויות חינוכיות בלתי פורמליות.   |
| נציגי רשויות מקומיות                     | 14   | הנציגים היו מרשויות של ערים חרדיות (ביתר עילית, בית שמש), של ערים שהקהילות החרדיות המרכזיות נמצאות בהן (ירושלים), של ערים מעורבות (חולון, רחובות) ושל יישובים בפריפריה (זכרון יעקב, צפת, רכסים).   |
| אנשי חינוך חרדים                         | 13   | אנשי חינוך אלה כללו מנהלי בתי ספר, רכזות חברתיות, מורים, מפקחים ואנשי החינוך הבלתי פורמלי.   |
| נציגי ישיבות                             | 2    | נציגי הישיבות היו משגיח בישיבה חסידית וראש ישיבה ליטאית.   |
| נציגים של מרכזי חינוך בלתי פורמלי חרדיים | 15   | במחקר השתתפו 15 נציגות של מתנ"סים ומרכזים קהילתיים עירוניים ברחבי הארץ.  |

1 החלוקה הפנימית של ההורים אינה מייצגת במדויק את המצב בחברה החרדית בישראל בציר המוצא (29% ליטאים, 36% חסידיים ו-35% ספרדים) (רגב, 2017) ובציר השמרנות (60% שמרנים ו-40% מודרנים) (כהנר, 2020), וזאת בשל הבחירה במדגם נוחות לצורכי המחקר הנוכחי.

2 לפי כהנר ומלאך (2021), 42% מהמשפחות בחברה החרדית נמצאות מתחת לקו העוני, ולכן ההגדרה העצמית של המשתתפים אינה עולה בקנה אחד עם הנתונים הכלליים. בהקשר הזה כדאי לציין שבמחקרם של קלינר קסיר ורומנוב (2018) נמצא כי אף שההכנסה הממוצעת לנפש בצירבור החרדי היא רק 3,942 ש"ח, 71% מהחרדים מביעים שביעות רצון ממצבם הכלכלי; בניגוד לכך בקרב האוכלוסייה היהודית הלא-חרדית ממוצע ההכנסה לנפש הוא 7,010 ש"ח, אולם רק 63% מהלא-חרדים מביעים שביעות רצון ממצבם הכלכלי.

## כלי המחקר

במחקר נעשה שימוש בכמה כלים איכותניים. בראיונות עומק חצי מובנים מתאפשר למרואיינים לתאר חוויות שלהם, להעניק להן פרשנות אישית, ללמוד על הרגשות והמחשבות שעיצבו את תפיסת עולמם, וגם לחשוף היבטים חדשים אשר לא היו צפויים בתחילת הריאיון (שקדי, 2003). הראיונות האישיים נערכו עם נציגי הישיבות; הם התמקדו בהגדרת המושג חינוך בלתי פורמלי ובמציאות בפועל בתחום זה, כמו גם בהתמודדות של צוותי ההוראה עם הנושא. כלי נוסף היה שאלוני מחקר מקוונים. היתרונות העיקריים של השאלון המקוון הם קלות הפצתו והאנונימיות שהוא מאפשר למשתתפים. למרות החשש מפני הקושי המסוים הכרוך במילוי שאלונים מקוונים בחברה החרדית, חברה המגבילה את השימוש באינטרנט, שיתוף הפעולה היה רב בדומה לממצאי מחקרים קודמים (Sharabi & Kay, 2021): ההורים, מנהלי הסמינרים ונציגי הרשויות המקומיות ענו על שאלונים אלה שבחנו את תפיסת המושג חינוך בלתי פורמלי ואת המציאות בפועל בתחום זה. כמו כן נאספו נתונים בקבוצות מיקוד (focus groups) - הנתונים האיכותניים נאספו במהלך אינטראקציה קבוצתית מונחית, אינטראקציה אשר מספקת ידע מערכתית ורב יותר מזה המתקבל בריאיון אישי. בקבוצות מיקוד המשתתפים מוזמנים לבחון יחד את תפיסותיהם באשר לתופעה הנחקרת (Kalagy, 2020). בקבוצות המיקוד השתתפו אנשי חינוך חרדים (גברים ונשים) ונציגי רשויות מקומיות. לצד אלה נעשה שימוש בתצפיות שהן מקורות משניים, כיוון שאת ההתרחשות מפרש החוקר ולא המשתתפים עצמם. במחקר הנוכחי התצפית הייתה תצפית טהורה (שקדי, 2003); הוקלטו מפגשי זום בין נציגות מרכזים קהילתיים, והחוקרת צפתה בהם לאחר התרחשותם. התפלגות המשתתפים לפי כלי המחקר מוצגת בלוח 2 שלהלן.

לוח 2: התפלגות אוכלוסיית המחקר על פי כלי המחקר השונים

| הקבוצה                                   | מספר | כלי המחקר  |
|--|------|--|
| הורים                                    | 72   | שאלונים מקוונים איכותניים  |
| מנהלי סמינרים                            | 15   | שאלונים מקוונים איכותניים  |
| נציגי רשויות מקומיות                     | 14   | שאלונים מקוונים איכותניים (שבעה משתתפים), קבוצת מיקוד (שבעה משתתפים) |
| אנשי חינוך חרדים                         | 13   | קבוצות מיקוד (בהפרדה מגדרית)   |
| נציגי ישיבות                             | 2    | ראיונות עומק חצי מובנים  |
| נציגים של מרכזי חינוך בלתי פורמלי חרדיים | 15   | ארבע תצפיות (16 שעות) בהשתלמות מקצועית, חמש קבוצות מיקוד             |

## הליך המחקר

המחקר נערך בחודשים אפריל עד יוני של שנת 2021. בשימוש בכל כלי המחקר נשמרו כללי האתיקה: המשתתפים התבקשו לאשר את השתתפותם במחקר, והובטח להם כי פרטיהם והחומרים שנאספו לא ייחשפו (אנונימיות). הפצת השאלונים המקוונים להורים נעשתה באמצעות "מדגם כדור שלג": החוקרת פנתה לאנשי קשר חרדים וביקשה מהם לשלוח את השאלונים בדואר אלקטרוני להורים חרדים. הפצת השאלונים המקוונים למנהלי הסמינרים נעשתה באמצעות הפיקוח על הכשרת המורים - הודעה בדואר האלקטרוני נשלחה לכל הסמינרים, והיא כללה בקשה למלא את השאלון המצורף. שיעור ההיענות של מנהלי הסמינרים לפנייה היה 33%. הפצת השאלונים המקוונים לרשויות המקומיות נעשתה באמצעות שליחתם לכתובות דואר אלקטרוני של נציגי מחלקות החינוך והתרבות המפורסמות באתר הרשות המקומית; שיעור ההיענות של נציגים אלה לפנייה היה 25%. המשתתפים בקבוצות המיקוד אותרו על ידי צוות המחקר, ונשלחה אליהם בקשה בדואר האלקטרוני להשתתף בקבוצת דיון; כ-60% מהפניות הללו נענו בחיוב. קבוצות הדיון נערכו במפגשי זום; כל מפגש כזה ארך בין שעה וחצי לשעתיים. שני המשתתפים בראיונות אותרו על ידי צוות המחקר, ונעשתה פנייה טלפונית אליהם בבקשה לקיים עימם ריאיון טלפוני או ריאיון פנים אל פנים; בהתאם לבחירת המרואיינים נערך עם אחד מהם מפגש פנים אל פנים, ועם האחר נערך ריאיון טלפוני (כל אחד מהראיונות ארך כשעה). הקלטות מפגשי הזום בין נציגות המרכזים הקהילתיים הועברו לחוקרת, והיא ניתחה אותן.

## עיבוד הנתונים

עיבוד הנתונים נעשה לפי שיטת הניתוח הנושאת (שקדי, 2003) והתבסס על שימוש בנרלייזר, תוכנה המסייעת בארגון ובניתוח של ממצאים איכותניים. בשלב הראשון הוקלדו כל חומרי המחקר המוקלטים, ולאחר מכן הם נקראו כדי לאפשר בחינת-על של כלל הרכיבים. בהמשך חולקו החומרים ליחידות משמעות (פסקאות המתמקדות בנושאים מסוימים), ואז מוינו כלל יחידות המשמעות לקטגוריות שעלו מחומר המחקר. השלב הבא התמקד בקטגוריות העיקריות אשר רלוונטיות לנושא המחקר. לבסוף נערך "חיבור תְּמַת" בין הקטגוריות שנוצרו לתפיסה המושגית.

## ממצאים

על מנת לפתח את תחום החינוך הבלתי פורמלי נדרשת תשתית מקצועית שתספק לעובדים בתחום זה ידע, כישורים ומיומנויות להשתמש בגישות ובשיטות חינוך בלתי פורמליות. בשל ייחודיותן של שיטות אלו והשוני בינן לבין גישות ההוראה הפורמלית, למידתן מחייבת הבנה, הפנמה ותרגול. אף שמוסדות וארגונים רבים סבורים כי אין צורך בהכשרה לחינוך בלתי פורמלי, ניכר כי ידע בתחום זה תורם רבות ללומדים אותו ולאנשים שהם מפעילים (מנדל-לוי וארצי, 2016).

הקטגוריות שעלו מממצאי המחקר מלמדות כי קיימים שלושה נושאים מרכזיים בחינוך הבלתי פורמלי אשר נדרש בהם שיפור במגזר החרדי. הקטגוריה הראשונה היא חשיפה לתחום

החינוך הבלתי פורמלי במסגרת ההכשרה ללימודי הוראה והפיתוח המקצועי של המורים. ככלל נמצא שעבור מרבית המורות והמורים החרדים החשיפה לתחום החינוך הבלתי פורמלי מצומצמת ביותר ואף אינה קיימת כמעט. הקטגוריה השנייה היא הצורך להשתמש בכלים חינוכיים בלתי פורמליים אשר מאפשרים גמישות ופיתוח זהות, ובדרך זו מספקים מענים רגשיים חינוכיים ללומדים במסגרות הפורמליות. צורך זה ניכר בעיקר בישיבות הקטנות והגדולות, כלומר בארגונים העוסקים בחינוך העל-יסודי של הבנים. הקטגוריה השלישית היא הצורך להתמקצע בחינוך בלתי פורמלי באמצעות פיתוח מסלולי הכשרה ייעודיים לתחום זה בחברה החרדית. מסלולי הכשרה אלה מיועדים לאנשי חינוך בלתי פורמלי שעובדים במסגרות לא פורמליות (כמו למשל מרכזים קהילתיים) ועם נוער נושר.

הכשרות והשתלמויות של מורים בתחום החינוך הבלתי פורמלי בשנים האחרונות גברה המודעות של מחלקות לחינוך במכללות ובאוניברסיטאות בישראל לחשיבות החינוך הבלתי פורמלי. מודעות זו תורגמה לשילובם בתוכניות ההכשרה של קורסים החושפים את הסטודנטים לגישות חינוכיות ולשיטות הוראה בלתי פורמליות, כמו גם להתפתחות לימודים לתארים ייעודיים בחינוך בלתי פורמלי (כפי שצוין לעיל, אלה קיימים ב-11 מתוך 21 המכללות לחינוך בישראל). גם במסגרות הפיתוח המקצועי של מורים בישראל גברה המודעות לחינוך הבלתי פורמלי, וזו התבטאה בהנהגת השתלמויות בתחום זה; בניגוד לכך נושא החינוך הבלתי פורמלי לא מהווה חלק מהסילבוסים של הכשרת המורים החרדים. בהקשר הזה אמרה המפקחת על הפיתוח המקצועי החרדי במשרד החינוך כי

אני חושבת שהעיסוק במתודה של הבלתי פורמלי ובעיסוק בתרומה של הבלתי פורמלי [...] יכול להיות מאוד שצריך להיכנס לשיעורי החינוך בהכשרה, שאנחנו לא מספיק נותנים על זה את הדעת. זה נכון, בתוכנית ההכשרה אין התייחסות לחינוך הבלתי פורמלי בפורמלי.

כיוון שנושא החינוך הבלתי פורמלי אינו נדון ונלמד בתוכניות להכשרת המורים החרדים, מרביתם אינם מודעים לתוכנו, לחשיבותו ולדרכי הפעלתו. נוסף על כך ישנם רכיבים רבים בהגדרות החינוך הבלתי פורמלי שאינם עולים בקנה אחד עם הערכים המוצהרים של החברה החרדית. החשש מכך שהגדרות החינוך הבלתי פורמלי עלולות לגרום להתנגדות של המורים לרכוש את החומר הנלמד, מעודדת את חוסר העשייה בתחום. יתרה מזאת, העיסוק בחינוך הבלתי פורמלי מתמקד בערכים; אם הנהלות המוסדות החינוכיים אינן בטוחות ביכולתן של צוות המורים להתמודד עם שאלות ערכיות מורכבות, נוצרת רתיעה מפיתוח התחום הבלתי פורמלי. תפיסה זו עולה מדבריו של איש משרד החינוך:

מנהל/ת רואה עם מי יש לו עסק. אם הוא רואה שהבן אדם מבוסס, עולם ערכים מגובש, אז הוא יכול לסמוך עליו. ואם הוא רואה שעומדת מולו איזה בחורה צעירה או אברכית צעירה, שהשנייה התחנתה ובקעה מהביצה, והיא לא יודעת - העולם שלה רועד, וכל

שאלה יכולה לערער אותה - ברור שתהיה כאן בעיה. הוא לא יסמוך עליה, הוא לא ייתן לה להיפגש עם האנשים בחוץ. הוא גם לא ייתן לה ללכת להשתלמות מהסוג שאנחנו [מערכת ההכשרה לתחום החינוך הבלתי פורמלי במשרד החינוך] עושים. עוד עולה מהדברים כי בחברה החרדית ישנו סוג אחד של השתלמויות בחינוך בלתי פורמלי אשר קיים במסגרות הפורמליות: השתלמויות לרכזות חברתיות הנערכות בסמינרים. השתלמויות אלו מועברות על ידי משרד החינוך ועומדות בסטנדרטים אקדמיים; הן אינן נחלתן של כלל המורות או של מורות המתעניינות בנושא, אלא של מורות הנבחרות בקפידה על ידי מנהלי המוסדות החינוכיים לצורך שמירה על התפיסות הערכיות של אותם המוסדות. השתלמויות אלו אינן מוצעות כלל לצוותים בישיבות. מרבית אנשי החינוך טענו כי תכנים של חינוך בלתי פורמלי אינם נגישים לצוותי החינוך החרדים, ולכן חשוב ליצור השתלמויות ייעודיות בנושא זה ולהנגיש אותן לבתי הספר החרדיים בהיבטים של תכנים, צוותי הוראה ועלות. התובנה כי מתן כלים אלה לצוות החינוכי יוכל להיות יעיל יותר מאשר התערבות ברמת התלמידים, עולה מדברי אחד מאנשי החינוך החרדים:

ברגע שהרבנים מקבלים את הכלי [הכשרה לחינוך בלתי פורמלי], כי הם יכולים לרוץ עם זה קדימה [...] במפגש פשוט עשרות חברה [רבנים] מגיעים, והם חוזרים ומספרים לי נפלאות. למי שמעז לעשות את זה, ואני כל הזמן דוחף אותם שיעזו. לפעמים קוראים לי "בוא, תעשה אתה", אבל אני לא מאמין בזה באמת [...] כי ברגע שאני יוצא, הגעתי לשעתיים-שלוש. עשיתי משהו נפלא, אבל האימפקט הוא חלש מאוד. ברגע שהצוות עושה את זה, והוא מעורב בזה והוא חי את זה, אז הדברים נראים אחרת.

יש להדגיש כי השתלמויות של מורים חרדים הן סוגיה בעייתית בפני עצמה, וזאת בגלל השתייכותם של מורים אלה אל "העולם הישן". בשל השתייכות זו אותם המורים אינם מתפתחים מקצועית כמעט, ובפרט לא בתחומים מעוררי מחלוקת. בניגוד לגורמים הרואים חשיבות בהשתלמויות בתחום החינוך הבלתי פורמלי, גורמים אחרים בחברה החרדית אינם סבורים כי נדרש פיתוח של מיומנויות החינוך הבלתי פורמלי בקרב צוות המורים. אותם הגורמים טוענים כי יש די מורים אשר מתמחים בתחום זה, ואלה יכולים להדריך את שאר המורים. בהקשר הזה כדאי לציין כי בחברה החרדית התמקצעות של חברי צוות אינה ייחודית לתחום החינוך הבלתי פורמלי אלא קיימת במגוון תחומים, וייתכן שחוסר היכרות עם התחום מביא לאי-הבנה של ההתמחות בו. נוסף על כך דומה כי התמקצעות יתר מאיימת על הישיבות, כפי שעולה מדבריו של ראש ישיבה אשר השתתף במחקר:

כמעט בכל הישיבות הר"מים הולכים להדרכה מקצועית. לא בגלל שמישהו מחייב אותם, מאוד רוצים את זה. סתם בני נוער שיש להם בעיות קשב וריכוז ורוצים לדעת. לי יש ר"מ בישיבה שבעצמו הלך לקורסים, הלך למקומות. בסוף הוא איש מקצועי. אמרתי לו יום אחד: "תראה, אה, שאני לקחתי אותך לישיבה כי אני סמכתי על האינטואיציות שלך. עכשיו אתה נהיית לי מקצועי מדי. בגלל שאתה מקצועי מדי, אז כל דבר אתה רואה בעיניים של מקצועי. לא תמיד זה טוב". היום כמעט בכל הישיבות יש אנשי

צוות שהולכים, ויש להם את הרצון לפתח את האנשים המקצועיים של הציבור החרדי שאמונים על הציבור. ויש אנשים מעולים שנותנים המון תובנות לר"מים וראשי ישיבות, משהו שפעם לא היה, ייהרג ובל יעבור לעלות את זה על שפתיך בכלל.

לסיכום, במסגרות ההכשרה הפורמליות במגזר החרדי אין הכשרה ייעודית לחינוך בלתי פורמלי. תחום זה אינו נדון בתהליכי ההכשרה המקובלים לחינוך, וגם בהשתלמויות המורים אין התמקדות בו. הניסיון לשלב את תחום החינוך הבלתי פורמלי בהכשרה להוראה נתקל בשלושה סוגי תגובות: חוסר אמון ביכולתו של צוות ההוראה להתמודד עם סוגיות ערכיות; חוסר הבנה של התחום ושל היותו חלק מעולם רחב של מיומנויות חברתיות ורגשיות שמורים צריכים לפתח; רצון להטמיע כלי חינוך בלתי פורמלי בדרכי ההוראה של המורים החרדים כאמצעי לחולל שינוי אפקטיבי. ההשתלמויות הקיימות הן מצומצמות ומיעדות רק לרכזות החינוך החברתי בסמינרים. להשתלמויות אלו נשלחת אשת צוות אחת במוסדות החינוך של הבנות, ולכן השפעתן מינורית.

#### הצורך בפיתוח מענים חברתיים-רגשיים

חלק חשוב בחינוך הבלתי פורמלי הוא יכולתו של המחנך לאפשר התפתחות רגשית, צמיחה והעצמה אישית של התלמיד תוך כדי עיסוק של האחרון בשאלות זהות. המורות החרדיות מוכשרות לכך במסגרות המקנות להן כלים פסיכו-פדגוגיים בסיסיים. במרבית מוסדות החינוך החרדיים לבנות גם קיימת מערכת תמיכה של ייעוץ חינוכי; מטרתה של מערכת זו היא לסייע לתלמידות המתמודדות עם קשיים רגשיים, חברתיים ולימודיים. לעומת זאת, במערכת החינוך החרדית לבנים מרבית המורים אינם מחויבים להיות בעלי תעודת הוראה, ורובם לא רכשו את המקצוע בצורה פורמלית. גם אלה מהם שעשו זאת, קיבלו כלים מוגבלים בלבד להתמודד עם סוגיות פסיכו-פדגוגיות. במרבית בתי הספר לבנים אין מערך ייעוץ חינוכי, ואין איש מקצוע שיעזור לכוון את התלמידים, את הצוות החינוכי ואת ההנהלה בעת התמודדות עם סוגיות רגשיות. במחקר הנוכחי עלתה קריאה לשפר את מערך הייעוץ החינוכי בכל מערכת החינוך לבנים ולתת מענים חינוכיים-רגשיים לתלמידים, לצוות ולהנהלה במוסדות החינוך החרדיים, ובפרט בישיבות (שם מענה כזה איננו קיים כלל). בהקשר הזה אמר איש חינוך חרדי כי

בישיבות קטנות וגדולות, בניגוד לתלמודי תורה, כמעט ואין אנשי מקצוע [...] בתלמודי תורה כבר התקדמו ומבינים שיש ילדים עם קשיים. גם בפטור<sup>3</sup> להרבה מנהלים יש יועצים גם אם אין יועצים, יודעים להפנות את ההורים לכתובות הנכונות. בישיבות הקטנות והגדולות זה כמעט ולא קיים. זה מין איזה יוזמה אישית של אחד הר"מים או המחנכים שמפנה בחור. יכול להיות שגם לא ישימו לב לזה שיש בחור שקשה לו - שהוא בדיכאון, ב"משבר", איך שזה נקרא. זה דבר קריטי בישיבות קטנות וגדולות. זה הגיל עם הכי הרבה משברים וקשיים, הכניסה לחיים והעיצוב של האישיות. זה בדיוק הזמן לתת

3 מעמד משפטי הקובע כי המוסד החינוכי יתוקצב ב-55% ויחויב בלימודי ליבה באחוז זהה.

איש מקצוע שתומך ונותן ועוזר. אם היה פרויקט יועצים, להיכנס לשיבות בבחירה של הראשי ישיבה, זה היה דבר אדיר.

הצורך בכלים מקצועיים המאפשרים שיח רגשי ופתוח מורגש יותר בישיבות בשל חוסר ההכשרה המקצועית של המורים הגברים, כמו גם בגלל התמקדותה של דרך השיח המקובלת בישיבות לא ברגשות אלא בפן הקוגניטיבי. בהקשר הזה הדגיש איש מינהל חברה ונוער שבמשרד החינוך כי "הישיבות לא יודעות אפילו מה חסר להן", כיוון שהן לא מכירות את חשיבות העולם הרגשי (בגלל חוסר הידע המקצועי של אנשי החינוך אשר מתחילים ללמד בהן):

"אחיה", "מכון למורים" ומקומות כאלה - בסופו של דבר, הבן אדם לומד שלוש שנים. הוא נחשף לאנשים, הוא נחשף למרצים, הוא נחשף ליועצים חינוכיים, הוא נחשף לפסיכולוג אחד ופסיכותרפיסט פה ושם. הוא כבר מבין שיש אנשי מקצוע שאם הוא מסתמך [עליהם], אז אפשר. בישיבות אף אחד לא עובר תהליך של הכשרה, אין שום תהליך של הכשרה. אז זה לא רק שאין להם למי לפנות, הם לא מבינים את הפונקציות. זה אתגר גדול שאין לנו איך לשנות אותו, אבל אנחנו צריכים להתמודד איתו. מהדברים שלעיל עולה כי הצוות החינוכי החרדי אינו מודע כלל לכלים שהחינוך הבלתי פורמלי מציע. נוסף על חוסר המודעות הזו של מורים בישיבות ועל היעדר כלים לתמיכה ולפיתוח רגשי, גם התמיכה הרגשית של צוותי ההוראה בישיבות בבני הנוער פחותה. הדבר נובע ממבנה הלימודים בישיבות - לימוד עצמי או לימוד בחברותות ולא לימודים במסגרת כיתה. עדות לכך מספקים דבריו של איש חינוך חרדי:

צריך גם לזכור בישיבות [...] בניגוד לתלמוד תורה שהתלמיד נמצא אצל מחנך, שנמצא אצלו מ-8:30 בבוקר עד 17:00 אחר-הצהריים ברציפות. הוא יודע מה קורה אצלו בבית, אם רע לו, אם טוב לו, מה קורה עם ההורים, הוא מתעניין. אם זה מחנך אכפת, אז יש לו את כל האפשרות לדעת מה קורה ולעקוב אחרי התלמיד שלו. בישיבות אנחנו מדברים על תלמיד שבגיל 13 עוד היה אצל המחנך, ובגיל 14 כבר עבר לישיבה. זה כבר ר"מ. ר"מ הוא לא נמצא עם התלמיד את כל השעות האלה: הוא מוסר שיעור מ-9:00 עד 11:00, ופה פחות או יותר נגמר הקשר עם התלמיד. לתלמיד כמעט אין גישה לר"מ.

לחוסר הקשר בין תלמיד הישיבה לבין הר"מ מתווסף היעדר כלים פסיכו-פדגוגיים שהר"מ יכול להשתמש בהם. בהקשר הזה אמר רב בישיבה קטנה כי "יש הרבה דברים שנופלים בין הכיסאות. לפעמים ר"מ מעדיף לא להעביר למשגיח בעיות משמעת, כי הוא בסוף יצא אשם. אם היה אפשר להעמיק את זה יותר, לצאת לשליחות, שכל ר"מ יקבל את הכלים לידיים שלו, זה היה יותר חזק". השילוב בין תפיסת הר"מים כגורם אשר מעביר ידע בלבד ואינו עוסק בהיבטים חברתיים ורגשיים, לבין החוסר בכלים פסיכו-פדגוגיים, במודעות להם ולחשיבותם, מגביר את הצורך לפתח את הכלים האלה בישיבות. הדברים שלהלן של מטפל רגשי מדגישים את חשיבותם של הכלים הפסיכו-פדגוגיים הניתנים למגידי שיעורים:

מעגל שמאפשר בצורה הכי קלילה, וכל הזמן עם דגש על הכבוד - שהוא מגיד שיעור, והוא לא עכשיו בא לשחק. לאפשר מעגלים כאלה שהם מאפשרים לכל תלמיד להגיד

משהו, להתבטות ולהיות חלק מהמעגל. לא לאבד אף אחד, כי מה שכואב לי שבחורים יושבים בתוך שיעור בשקט: אין אף אחד ששומע אותם, מה שהם אומרים זה לא חשוב, וכל הדברים האלה באמצעות משחקים ורעיונות פשוטים, מאוד ישימים [...] ברגע שהרבנים מקבלים את הכלי, הם יכולים לרוץ עם זה קדימה.

לסיכום, התחום של פיתוח מענים חברתיים-רגשיים בכלל, ושל ייעוץ חינוכי בפרט, אינו קיים כמעט בישיבות. כדי לאפשר התפתחות תקינה של הנערים חשוב לספק מענים כאלה, אך למורים ולישיבה אין מודעות לכך וגם לא כלים לעשות זאת. פיתוח מענים חברתיים-רגשיים חשוב גם לתלמידים עם מצוקות אקוטיות, אך בעיקר לתלמידים נורמטיביים שאינם מקבלים מענים רגשיים בסיסיים הנדרשים לנער בגיל ההתבגרות.

הקמת מסלולים ייעודיים להכשרה לחינוך בלתי פורמלי במגזר החרדי בחברה החרדית אנשי חינוך בלתי פורמלי פועלים בעיקר במרכזים קהילתיים. רוב אנשי החינוך הללו הם נשים; תחומי ההכשרה שלהן מגוונים, והן אינן בעלות הכשרה ייעודית לחינוך בלתי פורמלי. חוסר הידע והמיומנויות בתחום יוצר פער בין תפיסת המטרות לבין מידת ההצלחה של פעילויות בלתי פורמליות. חוסר בהכשרה מתאימה גורם לכך שאנשי המקצוע מתחילים בתהליכי התפתחות מקצועית אישיים-אינטואיטיביים, ולא תמיד אלה מבשילים ומניבים את הפירות הרצויים. כך למשל סיפרה אחת מרכזות המתנ"סים כי

אני בתור בן אדם פרטי ניגשת, מבקשת, מדדה בחושך. אני הרגשתי שבתור רכזת זרקו אותי לבריכה, "ככה תלמדי לשחות". אז אני מנסה לבקש עזרה, כל מיני דברים שפשוט למדתי אותם לבד. וגם היום בעירייה אני מתמודדת לבד עם הרבה דברים. אפילו גם כמו שאתן מדברות מול הציבור הכללי, להסביר להם למה אני, איך אני, מה הגבולות שלי. אני לא אעזוב את זה [את החינוך הבלתי פורמלי], אבל אני חושבת שאני כל הזמן מרגישה אבודה. אני מרגישה שבאיזשהו מקום אני מתקדמת לבד עם עצמי, אני מכשירה את עצמי. הבאתי יום אחד הרצאה של מישהי בנושא שיווק ופרסום, שתכשיר אותי ואת העובדת שלי. כי אם אני לא אדאג לעצמי, איך אני אתקדם?

אנשי מקצוע בתחום החינוך הבלתי פורמלי רוצים שעבודתם תהיה איכותית, מקצועית וטובה. הם מאמינים בערכי המקצוע ורוצים לעשות את עבודתם נאמנה, אך אין להם די מודעות, ידע וכלים לכך. תחושת התלישות האישית וחוסר ההבנה של תפקודן במרחב החינוך הבלתי פורמלי גורמים לכך שרכזות המתנ"סים משוועות להכשרה מקצועית ולפיתוח מקצועי מתמשך אשר יעזרו להן בפעילות היום-יומית, כמו גם בראיית-העל הנדרשת בעבודה בתחום החינוך הבלתי פורמלי: "גם הכשרה מקצועית. זאת אומרת שגם אם היה איזה גג, מישהו שבאמת היה בא, נותן לנו הכשרה מקצועית ממש: איך להעביר באמת, איך להעביר תהליכים משמעותיים? איך להשתמש בכסף נכון? כל כך הרבה נושאים צריכים".

לצורך של הרכזות במרכזים הקהילתיים החרדיים בהכשרה מקצועית מתלווים חששות מפני הכשרה שלא תהיה מותאמת תרבותית. ההתנגשות עם העולם החילוני מקשה על הרכזות בפעולות היום-יומיות, ולכן הן מעוניינות שההכשרה תהיה מותאמת לערכיהן ולשפתן:



אני מדברת על משהו יותר מערכת, אם באמת היה איזשהו גג שמבין את הציבור החרדי. שלא יביאו לנו עכשיו דווקא את החברה למתנ"סים, ואז יהיו לנו בעיות איתם. משהו שהוא מקובל באמת בציבור שלנו, ואיזשהו גג שמכשיר את הרכוזות ומוביל אותן. עושה איזשהם תהליכים, יש נראות, יש חשיבה משותפת של כולם.

נשות החינוך הבלתי פורמלי החרדי אינן מקבלות תמיכה מקצועית מספקת מהארגונים המפעילים שלהן, ממשרד החינוך או מגופים עירוניים, וזאת למרות תחושתן כי תמיכה כזו נדרשת מאוד. ההתכנסות של הרכוזות בפורום לצורכי למידה בתחום החינוך הבלתי פורמלי, פורום שהיוזמה להקמתו הייתה של ג'וינט-אשלים וג'וינט-תבת, הייתה כמים רעננים לנפש עייפה. הרכוזות דיברו על הצרכים החשובים שהפורום מילא עבורן. הן הזכירו את הצורך שלהן בידע, בהתמקצעות, בקהילה לומדת תומכת ובאיגום משאבים:

המודל היה ממש מחכים ביותר. כדאי מאוד להיצמד אליו, לבדוק באיזה נקודות אני נוגעת בפעם הבאה ובאיזה לא. אני גם רוצה לשאול: איפה הייתם עד היום? כאילו אני מרגישה שכמעט אין פעילות שהייתי משאירה אותו דבר, בהחלט הרבה [פעילויות] אחרות הייתי מכניסה בהן עוד נופך. כמה כוחות יש לנו בעקבות ההרצאה, כמה מיומנויות אפשר עוד לתת ולרכוש. אני באמת רוצה להגיד לכם תודה, לא בשמי אלא בשם כל התושבים של כל אחת מאיתנו. כל משפט פנינה.

הצורך להקים מסגרת מקצועית להכשרה בתחום החינוך הבלתי פורמלי כבר עלה בעבר בקבוצת רכוזות המרפזים הקהילתיים. למרות הרצון והניסיונות להוציא לפועל את התוכנית, הדבר לא צלח:

זה היה לפני שלוש שנים. פנו אליי ממרכז ההשתלמויות של הסמינר החדש ואמרו לי: בואי נקים קורס לרכוזות קהילה יחד עם החברה למתנ"סים. מה שעניין אותם שזה יהיה יחד עם החברה למתנ"סים. התחלתי לדבר עם מחלקת הכשרות של החברה למתנ"סים. זה לא קרה, וזה גם לא יקרה. החברה למתנ"סים היא גוף מרובע, גוף שלא יודע לעבוד עם חרדים.

לסיכום, רכוזות המרפזים הקהילתיים, קבוצה המהווה כוח משמעותי בקהילה החרדית, מתקשות למלא את תפקידן - הן בשל חוסר בידע ובכלים בעת הכשרתן הן בשל חוסר בהתמקצעות ובכלי עבודה. הדבר מסרבל את עבודתן ומאלץ אותן להשקיע משאבים רבים. נדרשת אם כן התגייסות של גופי-על במערכת לפעול לפיתוח מקצועי של רכוזות המרפזים הקהילתיים בחברה החרדית ולתמיכה בהן.

## דיון וסיכום

חינוך בלתי פורמלי נחשב לכלי בעל ערך המסייע בקידום הישגים לימודיים, התפתחותיים והתנהגותיים של תלמידים ומוסדות חינוך (Asiyai, 2018; Ololube & Egbezor, 2012; Simac et al., 2021; Tăbăcaru, 2018) ובצמצום פערים חברתיים (גולדרט, 2020). הטמעת תוכניות חינוכיות בלתי פורמליות מצריכה הכרה של תרבות הקהילה שהתוכניות מוטמעות

בה, ועליה להיעשות תוך כדי גילוי הבנה ורגישות לתרבות זו (חדאד האג'י-יחיא ורודניצקי, 2018; Latchem, 2014). כדי לפתח תוכניות חינוך בלתי פורמליות, ובפרט כאלה המותאמות לתרבותית, יש להקנות מודעות, ידע, מיומנויות וכישורים באמצעות הכשרת עובדים מומחים מתמשך שלהם בתחום החינוך הבלתי פורמלי (Andersson & Svensson, 2011; Kotzé, 2012; Melnic & Botez, 2014) Casmudi et al., 2019; Garzón Artacho) (et al., 2020). אף שבמערכת החינוך הכללית בישראל ההכשרה לחינוך בלתי פורמלי צוברת תאוצה (דוגמאות לכך הן שילוב תחום זה בלימודי ההכשרה לחינוך ופתיחת מסלולים ייעודיים במכללות רבות לחינוך), שוליותו של התחום מתבטאת במיעוט פרסומים ובהיעדר כתב עת ייעודי (מנדל-לוי וארצי, 2016). בחברה החרדית העיסוק בתחום החינוך הבלתי פורמלי אינו קיים כמעט במסגרות ההכשרה להוראה והפיתוח המקצועי של מורים. המחקר הנוכחי ניסה לבחון תפיסות של ההכשרה והפיתוח המקצועי בתחום החינוך הבלתי פורמלי במגזר החרדי ולהצביע על אפשרויות לשפר את המצב הקיים.

ממצאי המחקר עולה שבפועל העיסוק בתחום בחברה החרדית הוא מזערי. העדות היחידה להתמחות בתחום היא השתתפותן של רכזות חינוך חברתי בהשתלמות של מינהל חברה ונוער במשרד החינוך, אם כי גם זו מצטמצמת לסמינרים בלבד. המרואיינים העידו שעבור חלקם, ביחוד אלה הנמצאים בצד השמרני של המפה החרדית, קיימת עמימות של המושג "חינוך בלתי פורמלי"; מושג זה נתפס כחלק נוסף של פיתוח יכולות פסיכו-פדגוגיות ולא כתחום ייחודי. השיח עורר מודעות של אנשי חינוך חרדים לנושא, ודומה כי מרביתם רואים חשיבות בהטמעת תכנים בלתי פורמליים בתוכניות ההכשרה הרגילות לחינוך במגזר החרדי, כמו גם בפיתוח השתלמויות בתחום.

עוד עולה מהממצאים כי יש כמיהה להקמת מסלולים ייעודיים להכשרה אשר יוכלו לשמש את המורים, אך בעיקר עובדים קהילתיים בתחום. עובדים אלה אינם נדרשים כיום להכשרה מיוחדת, אינם משתתפים בפיתוח מקצועי ספציפי בתחום החינוך הבלתי פורמלי ואינם חלק מקבוצות למידה מקצועיות. השתייכותם לגופים מוסדיים ורשותיים גורמת להם "ליפול בין הכיסאות" בהיבט של הכשרה ופיתוח מקצועי. עובדים אלה כמהים להכשרה מקצועית בתחום החינוך הבלתי פורמלי שתותאם לצורכי הציבור החרדי. אפשר ללמוד על היכולת לפתח את תחום החינוך הבלתי פורמלי בחברה החרדית מתיאור מקרה מקביל של פיתוח החינוך המיוחד בחברה זו. עד לפני שלושה עשורים החינוך המיוחד לא היה קיים בחברה החרדית, וילדים עם צרכים מיוחדים נאלצו לקבל מענים בחברה הכללית (Manor-Binyamini, 2012). הגידול הדמוגרפי שהביא להגברת הצורך בפיתוח חינוך מיוחד ייחודי לחברה החרדית, הכרה של משרד החינוך בצורך זה, שינוי תפיסתי בתחום ובייחוד פיתוח תוכניות הכשרה ייעודיות לחינוך מיוחד, שינוי את פני התחום, וכיום הוא מפותח ומהווה מקצוע מבוקש לגברים ונשים בחברה החרדית (הורוביץ, 2012; קורקוס וקורקוס, 2016).

צורך אקוטי נוסף שעלה ממצאי המחקר הוא פיתוח מערך תמיכה חברתי-טיפולי בבתי הספר לבנים ובישיבות. הטיפול בקשיים אישיים, נושא שבמשך שנים רבות הודחק בציבור

החרדי, זוכה בשנים האחרונות להכרה ולקבלה (ארהרד, 2014; Freund & Band-Winterstein, 2017). תהליך ההכרה מלווה בחששות רבים מפני מודרניזציה וכניסה של תכנים לא מותאמים תרבותית לבתי הספר (Podolsky-Krupper & Goldner, 2021). בפועל אין תקנים לייעוץ חינוכי בבתי ספר חרדיים, אם כי רבים מהם - בעיקר בתי ספר לבנות - מקיימים מערך תמיכה כזה בכוחות עצמם. פיתוח מערך התמיכה באמצעות החינוך הבלתי פורמלי עשוי להיות פתרון יעיל אשר יתאים תרבותית למסגרות החינוך השמרניות יותר של הבנים ובייחוד של הישיבות (מור ואחרות, 2020).

ממצאי המחקר אפשר להסיק כי אף שתוכניות חינוך בלתי פורמלי מוטמעות יותר ויותר בעולם החרדי, בעיקר באמצעות המתנ"סים (סער וחושן, 2018; Alkahr et al., 2018), ההכשרה וההשתלמויות בתחום זה אינן מספקות. מורים בחינוך הפורמלי ועובדים בחינוך הבלתי פורמלי הם חסרי מודעות, ידע וכלים לעבודה בגישות חינוכיות בלתי פורמליות. הדרך לאפשר התפתחות כמותית ואיכותית של תוכניות חינוכיות בלתי פורמליות במגזר החרדי היא לספק הכשרה ייעודית לכמות נרחבת של אנשי חינוך, ובד בבד למקצע את עובדי החינוך הפורמלי באמצעות הכשרה והשתלמויות. כמו כן יש צורך בפיתוח מענים חברתיים-טיפוליים בישיבות אשר אפשר לפתחם באמצעות הערוץ הבלתי פורמלי.

ההמלצות היישומיות לקדם את החינוך הבלתי פורמלי בסדר העדיפויות של החברה החרדית מופנות לראשי הסמינרים ומכוני ההוראה לגברים (קריאה פנים-מגזרית), כמו גם לפיקוח על ההכשרה המקצועית, למינהל חברה ונוער ולפיקוח על הפיתוח המקצועי במחוז החרדי במשרד החינוך (קריאה חוץ-מגזרית). ראשית, יש לדון עם אנשי החינוך בחברה החרדית בקווי העבודה המשותפים ולהגדיר יחדיו מהו חינוך בלתי פורמלי המותאם לחברה זו. תהליך זה חיוני להמשך פיתוח התחום, שכן החברה החרדית לא תאפשר להטמיע נושאים שאינם מותאמים תרבותית למערכת החינוך שלה. שנית, עבודה משותפת של הגופים הפנים-מגזריים והחוץ-מגזריים צריכה לחתור להקמת מסלולי הכשרה ייעודיים בתוך המסגרות החרדיות, וזאת תוך כדי שילוב של אנשי מקצוע מהשורה הראשונה בבניית תוכנית מותאמת תרבותית. שלישית, על המחוז החרדי במשרד החינוך לשתף פעולה עם הפיקוח הפנימי של רשתות החינוך החרדיות ולפתח השתלמויות מותאמות תרבות בתחום החינוך הבלתי פורמלי המיועדות למורים. רביעית, מומלץ לאנשי החינוך הבלתי פורמלי, לנציגי הייעוץ החינוכי ולנציגי השירות הפסיכולוגי החינוכי לשתף פעולה עם ראשי הישיבות בבניית מערך חברתי-טיפולי אשר יספק מענה "כשר", מותאם ורגיש תרבותית לבני הישיבות החרדים.

למחקר הנוכחי יש כמה מגבלות. אף שהוא נערך בקרב גופים מגוונים, מטרתו העיקרית הייתה להבין את מנגנון החינוך הבלתי פורמלי בחברה החרדית. סוגיית ההכשרה הייתה תמה מרכזית שעלתה מדברי המרואיינים, אך לא הייתה הציר המרכזי של המחקר המקורי. רצוי כי מחקר המשך יעסוק בסוגיה הספציפית של הכשרה, ולשם כך יכלול השתתפות של ראשי סמינרים וראשי מכוני הכשרה לגברים, כמו גם של מומחים בתחום ואף סטודנטים להוראה כדי

לקבל תמונה מדויקת יותר של הצרכים. כמו כן המחקר הנוכחי נערך בכלים איכותניים שחשפו את הצורך בהכשרה ראויה. ייתכן כי מחקר המשך בכלים כמותיים יספק תמונה כוללת יותר של העמדות באשר להכשרת מורים חרדים בתחום החינוך הבלתי פורמלי. מחקרי המשך גם יצטרכו להצביע על הדרך להתאמת עקרונות החינוך הבלתי פורמלי לערכי החברה החרדית, שכן רוב העקרונות האלה מסתמכים על שאיפה לחופש ושוויון - ערכים אשר אינם תואמים את ערכי הקהילה החרדית.

## מקורות

- ארהרד, ר' (2014). ייעוץ חינוכי: מקצוע מחפש זהות. מכון מופ"ת.
- בארט, ע' ואיזק, י' (2023). סמינר-כיתה: מחקר הערכה בנושא שינוי שיטת הכשרת מורים בציבור החרדי. רב-גוונים: מחקר ושיח, 23, 101-126.
- בארט, ע', שפיגל, א' ומלאך, ג' (2020). אחד מחמישה תלמידים: החינוך החרדי בישראל. המכון הישראלי לדמוקרטיה.
- בראון, ב' (2017). מדריך לחברה החרדית: אמונות וזרמים. המכון הישראלי לדמוקרטיה ועם עובד. גולדרט, מ' (2020). חינוך בלתי-פורמלי. לקסי-קיי, 14, 22-25.
- הורוביץ, נ' (2012). תשתית למיפוי החינוך החרדי בישראל. אגורא מדיניות.
- חדאד חאג'י-יחיא, נ' ורודניצקי, א' (2018). החינוך הבלתי פורמלי בחברה הערבית: חזון ומעשה. המכון הישראלי לדמוקרטיה.
- טיקוצ'נסקי, ש' (2007). לכודים ב"עיון". ארץ אחרת, 41, 74-79.
- כהנר, ל' (2020). החברה החרדית על הציר שבין שמרנות למודרניות. המכון הישראלי לדמוקרטיה.
- כהנר, ל' ומלאך, ג' (2021). שנתון החברה החרדית בישראל 2021. המכון הישראלי לדמוקרטיה.
- כנען, ר' (2014). הכשרת סגלי חינוך ב'אֶחְיָה': נחשונים בחדר. גדיש, יד, 96-102.
- ליוש, ב' (2015). דרכי התמודדות של נשים חרדיות עם שינויים המתחוללים בחברתן בתחומי ההשכלה, התעסוקה והפנאי. חקר החברה החרדית, 3, 26-55.
- מור, פ', סלואן, מ' ופאר, א' (2020). התערבות פסיכו-חינוכית כמענה מיטבי לילדי בית הספר בחברה החרדית - תובנות מהעבודה בשטח. כעת, ה, 21-36.
- מנדל-לוי, נ' וארצי, א' (עורכים) (2016). חינוך בלתי פורמלי לילדים, בני נוער וצעירים בישראל: עדויות מהשדה וסיכום תהליך למידה. האקדמיה הלאומית הישראלית למדעים, היוזמה למחקר יישומי בחינוך.
- סער, א' וחושן, מ' (2018). הנגשת מדע לחרדים: מחקר הערכה מסכם. מכון ירושלים למחקרי מדיניות.
- קורקוס, א' וקורקוס, ע' (2016). עמדות היועצת החינוכית כלפי שילוב תלמידים בעלי צרכים מיוחדים, ותפיסתה את ביצוע הליכי הצדק הפרוצדורלי בבית הספר, במסגרות חינוך בחברה החרדית בישראל. הייעוץ החינוכי, יט, 256-270.
- קלינר קסיר, נ' ורומנוב, ד' (2018). איכות החיים של אוכלוסיות בחברה הישראלית: מבט השוואתי. המכון החרדי למחקרי מדיניות.

- גב, א' (2017). דפוסי השתלבות החרדים בשוק העבודה: ניתוח פנים-חרדי והשוואה רב-מגזרית. בתוך א' וייס (עורך), *דוח מצב המדינה: חברה, כלכלה ומדיניות 2017* (עמ' 41-82). מרכז טאוב לחקר המדיניות החברתית בישראל.
- ריזי, ש' ובארט, ע' (2021). העצמת עובדות הוראה חרדיות במסגרת השתלמויות בגופים מבצעים. *מכלול, לד*, 115-136.
- שטיינברגר, נ' (2022, 15 במרץ). תנועת נוער חרדית לבנים - אכן אוקסימורון! *צריך עיון*, הבית היהודי. <https://iyun.org.il/sedersheni/haredi-youth-movement-for-boys-indeed-an-oxymoron>
- שילה, י' (2022, 3 במרץ). תנועת נוער חרדית - האמנם אוקסימורון? *צריך עיון*, קהילה וזהות יהודית. [/https://iyun.org.il/sedersheni/haredi-youth-movement](https://iyun.org.il/sedersheni/haredi-youth-movement)
- שקדי, א' (2003). *מילים המנסות לגעת: מחקר איכותני - תאוריה ויישום*. רמות.
- Alkahr, I., Goldman, D., & Sagy, G. (2018). Culturally based education for sustainability – insights from a pioneering ultraorthodox city in Israel. *Sustainability*, 10(10).
- Andersson, M., & Svensson, D. (2011). *Impacts on teachers' lives of a capacity building course: A case study in rural Rajasthan, India*. Linnaeus University.
- Asiyai, R. I. (2018). Exploring the contributions of non-formal education to the development of human capital in Southern Nigeria. *Sokoto Educational Review*, 18(1), 63-73.
- Avidov-Ungar, O., & Reingold, R. (2018). Israeli Ministry of Education's district managers' and superintendents' role as educational leaders – implementing the new policy for teachers' professional development. *International Journal of Leadership in Education*, 21(3), 293-309.
- Barth, A., & Benoliel, P. (2019). School religious-cultural attributes and school principals' leadership styles in Israel. *Religious Education*, 114(4), 470-485.
- Casmudi, C., Nuryana, Z., Miharja, D., Gunawan, I. G. D., & Muhja, Z. A. (2019). Teaching methods of educating support and options for non-formal lifelong learner. *International Journal of Higher Education*, 8(8), 30-33.
- Dascalu, D. I. (2017). The principle of collectivism in the *totalitarian educational systems*. *Revista Românească pentru Educație Multidimensională*, 9(1), 9-16.
- Erhard, R. L., & Erhard-Weiss, D. (2007). The emergence of counseling in traditional cultures: Ultra-Orthodox Jewish and Arab communities in Israel. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 29(3-4), 149-158.
- Freund, A., & Band-Winterstein, T. (2017). Cultural psychiatry: A spotlight on the experience of clinical social workers' encounter with Jewish ultra-Orthodox mental health clients. *Community Mental Health Journal*, 53(5), 613-625.
- Freund, A., Zriker, A., & Shor, E. (2019). "All Glorious is the Princess within Her Chamber": Ideological-spiritual fulfillment of Israeli ultra-Orthodox Jewish women

- in the changing employment environment. *Journal of Religion & Spirituality in Social Work: Social Thought*, 38(2), 140-160.
- Garzón Artacho, E., Martínez, T. S., Ortega Martín, J. L., Marín Marín, J. A., & Gómez García, G. (2020). Teacher training in lifelong learning – the importance of digital competence in the encouragement of teaching innovation. *Sustainability*, 12(7).
- Goldfarb, Y. (2018). Does God want me to be a teacher? Motives behind occupational choice of Israeli ultraorthodox women. *Journal of Career Development*, 45(4), 303-314.
- Goldman, D., Pe'er, S., & Yavetz, B. (2020). Sociocultural anchors for incorporating sustainability in youth movements: Comparison among secular, religious, and ultraorthodox movements. *The Journal of Environmental Education*, 51(3), 183-199.
- Hofstede, G. (1980). Motivation, leadership, and organization: Do American theories apply abroad? *Organizational Dynamics*, 9(1), 42-63.
- Kahane, R. (1997). *The origins of postmodern youth: Informal youth movements in a comparative perspective*. Walter de Gruyter.
- Kalagy, T. (2020). "Enclave in transition": Ways of coping of academics from ultra-Orthodox (Haredim) minority group with challenges of integration into the workforce. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(7).
- Kotzé, D. A. (2012). The impact of non-formal education on skills and knowledge of community development workers: A case study. *Africa Development*, 37(2), 1-14.
- Latchem, C. R. (2014). Informal learning and non-formal education for development. *Journal of Learning for Development*, 1(1).
- Manor-Binyamini, I. (2012). Parental coping with developmental disorders in adolescents within the ultraorthodox Jewish community in Israel. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 42(5), 815-826.
- Melnic, A. S., & Botez, N. (2014). Formal, non-formal and informal interdependence in education. *Economy Transdisciplinarity Cognition*, 17(1), 113-118.
- Ololube, N. P., & Egbezor, D. E. (2012). A critical assessment of the role/importance of non-formal education to human and national development in Nigeria: Future trends. *International Journal of Scientific Research in Education*, 5(2), 71-93.
- Oplatka, I., & Erlanger, C. (2020). Cultural identity and fear: The case of Ultra-Orthodox Jewish teachers in primary education. In E. A. Samier & P. Milley (Eds), *Educational administration and leadership identity formation: International theories, problems and challenges* (pp. 153-168). Routledge.
- Perry-Hazan, L. (2015). Court-led educational reforms in political third rails: Lessons from the litigation over ultra-religious Jewish schools in Israel. *Journal of Education Policy*, 30(5), 713-746.

- Podolsky-Krupper, C., & Goldner, L. (2021). "God is a painter": How Jewish Ultra-Orthodox art therapists and clients perceive mental health treatment. *Transcultural Psychiatry*, 58(6), 731-744.
- Romi, S., & Schmida, M. (2009). Non formal education: A major educational force in the postmodern era. *Cambridge Journal of Education*, 39(2), 257-273.
- Sharabi, M., & Kay, A. (2021). The relative centrality of life domains among secular, traditionalist and Ultra-Orthodox (Haredi) men in Israel. *Community, Work & Family*, 24(1), 60-76.
- Simac, J., Marcus, R., & Harper, C. (2021). Does non-formal education have lasting effects? *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 51(5), 706-724.
- Tâbâcâr, C. D. (2018). Impact of non-formal education on the efficacy of school learning. *Studia Universitatis Moldaviae*, 119(9), 229-233.





## פרקטיקות הנחיה התומכות בשיח פדגוגי פורה בין פרחי הוראה

רותם טרכטנברג מסלטון, עירית ויונטה, דנה ודר-וייס, חגית קופרשטיין

### תקציר

מטרת המחקר המתואר במאמר זה<sup>1</sup> היא לזהות, להגדיר ולאפיין פרקטיקות הנחיה התומכות בשיח פדגוגי פורה בין פרחי הוראה. המחקר כִּלל ניתוח של שיח שהתקיים בארבע סדנאות קליניות - 24 אפיזודות שיח שארכו סך הכול 20 שעות. השיח עסק בשלוש פעילויות למידה: (א) שיתוף בחוויות מתוך ההתנסות; (ב) הקניית תוכן פדגוגי חדש; (ג) דיון בייצוג הוראה מצולם. הניתוח אפשר למפות את השיח בסדנאות לפי רמת הפוריות שלו. בהתבסס על המיפוי הזה ערכנו ניתוח השוואה מתמדת של פרקטיקות הנחיה בשלושה "אירועי שיח" פוריים במידה גבוהה ובשלושה "אירועי שיח" פוריים במידה נמוכה. בניתוח נמצא שדיונים במהלך ייצוג הוראה מצולם פוריים יותר מאשר דיונים במהלך הקניית תוכן פדגוגי ובמהלך שיתוף בחוויות. נוסף על כך זיהינו שלוש פרקטיקות הנחיה ייחודיות לאירועי השיח הפוריים: (א) "שבירה" של תפיסות חינוכיות דיכוטומיות; (ב) תמיכה חקרנית; (ג) זיקוק היבטים פדגוגיים יישומיים. המחקר מגביר את הבנתנו באשר למאפייני שיח של פרחי הוראה במהלך ההכשרה ולחשיבות של הנחיית השיח. הוא מציע פרקטיקות הנחיה יישומיות עבור מורי מורים, ובכך תורם לעיצוב פדגוגיית הכשרה יעילה.

**מילות מפתח:** הכשרת מורים, פרקטיקות הנחיה, שיח פדגוגי פורה

### מבוא

באחד המפגשים בסדנת פרקטיקום בהכשרה דנו הסטודנטים והסטודנטיות בחשיבות של גיוון דרכי הוראה ולמידה. הדיון התפתח לאחר מאמר שהם קראו, "פעילות יש, למידה אין" (טבק, 2008); המאמר הצביע על כך שלא כל פעילות חווייתית בשיעור מקדמת למידה. במהלך הדיון עסקו הסטודנטים והסטודנטיות בחשיבות של הנאה וחוויה בשיעור מזה, ובחשיבותה של למידה מדויקת של התוכן והמושגים מזה. בדיון נשמעו תפיסות מנוגדות: "אני לא חושבת שזה אסון גדול אם לפעמים תהיה לתלמידים פשוט חוויה מהנה, ועם זה הם יחזרו הביתה. אז היום בשיעור הם רק שיחקו, אז מה אם לא הגענו ממש לתוכן?"; "אבל זה התפקיד שלנו, אנחנו פה כדי ללמד. הנאה וחוויה חשובות, ברור, אבל אני לא מסתפק בזה. אי-אפשר לוותר על הלמידה של התוכן". הדיון כִּלל הצגת דוגמאות מתוך ההתנסות, הצדקות והסברים המבוססים על ידע פרקטי ותאורטי, אי-הסכמות והצעות לגיוון דרך ההוראה בשיעור (באופן שיתמוך בחוויה מזה ובלמידה משמעותית של התוכן מזה).

1 תודה לאבנר כהן זמיר, לדפנה ניסים ולאיל שלמה על תרומתם לקידום מחקר זה.

הדיון לעיל הוא דוגמה לשיח המכונה "שיח פדגוגי פורה" (Lefstein et al., 2020). כלומר שיח הכולל חקר בעיות ואתגרים העולים בכיתה. במהלך השיח המורות בוחנות את התפיסות החינוכיות שלהן, מציגות הסברים והצדקות פדגוגיות לשיקולי הדעת שלהן, מציעות חלופות המאפשרות התמודדות עם הבעיות ודנות בהשלכותיהן (Horn & Little, 2010; Little, 2002; Lefstein et al., 2020).

הוראה היא מקצוע מורכב המתאפיין בהתמודדות עם מטרות ודרישות סותרות, כמו גם באי-ודאות רבה (Labaree, 2000; Lefstein & Snell, 2014). שיח פדגוגי פורה בין מורות מאפשר להן לפתח מומחיות אדפטיבית בהוראה (adaptive expertise) (Hatano & Inagaki, 1986), כלומר לפתח יכולת להגיב ביעילות לבעיות פדגוגיות ולהתרחשויות בלתי צפויות בשיעור. שיח כזה אינו טבעי עבור פרחי הוראה - אלה נמצאים בראשית דרכם המקצועית - ולפיכך גם אינו שכיח. מחקרים מלמדים כי פרחי הוראה מוטרדים בעיקר מסוגיות שעניינן ניהול כיתה (Castro et al., 2005), והם חסרים ידע, ניסיון ושפה מקצועית הנדרשים על מנת לנתח ולפרש אירועי כיתה מורכבים ולתת להם מענה מתאים (Gold & Holodyski, 2015).

הנחיה יכולה לסייע לפרחי הוראה למקד את תשומת הלב שלהם בבעיות פדגוגיות בכיתה ולחקור אותן באופן ביקורתי (Kazami et al., 2009; van Es et al., 2014), כלומר לקיים שיח פדגוגי פורה על הוראה. מעט מחקרים בחנו פרקטיקות הנחיה של שיח מורות (Borko et al., 2014; Tekkurmu-Kisa & Stein, 2017; van Es et al., 2014); מחקרים אלו התמקדו בדיונים בשיעורים מצולמים במהלך פיתוח מקצועי של מורות (in service). הפרקטיקות הללו מספקות מסגרת אנליטית להנחיה פורייה של ייצוג הוראה מצולם, אולם בהכשרת מורים מתקיימות פעילויות למידה חשובות נוספות. השאלה הנשאלת עוסקת בדרך לתמוך בשיח פורה בהוראה במהלך הקניה של תוכן פדגוגי, כמו גם במהלך שיתוף בחוויות מתוך ההתנסות בשדה, וכל זאת תוך כדי הקדשת תשומת לב למאפיינים הייחודיים של פרחי הוראה - אנשים הנמצאים בתחילת דרכם המקצועית וחווים אתגרים נוספים על אלו שחווים מורים ותיקים. לנוכח הקושי של פרחי הוראה לקיים שיח פדגוגי פורה בהוראה שלהם, ולנוכח החוסר במחקרים העוסקים בהנחיה אשר יכולה לתמוך בשיח כזה, המחקר המתואר מבקש לזהות, להגדיר ולאפיין פרקטיקות הנחיה המקדמות שיח פדגוגי פורה של פרחי הוראה. הצלחה שלו בכך עשויה לתרום לפיתוח תאורטי של פרקטיקות הנחיה ייחודיות בהכשרה להוראה ולקדם את החשיבה על עיצוב פדגוגיית הכשרה אפקטיבית לשיפור ההוראה.

## רקע תאורטי

מורכבות מקצוע ההוראה ופיתוח מומחיות אדפטיבית הוראה היא מקצוע מורכב, "עבודה מאוד קשה שנראית קלה" (Labaree, 2000, p. 228). המורה צריכה לנהל אינטראקציות מרובות בכיתה ומחוצה לה, לפעול להשגת מגוון מטרות (לעיתים סותרות), להגיב לסיטואציות מורכבות ולהתמודד עם בעיות ודילמות רבות במהלך השיעור

(Horn & Little, 2010; Lefstein & Snell, 2014). שיעורים שאינם מתנהלים כמתוכנן הם עניין שגרתי; לא אחת תלמידים אינם מבצעים את מטלות השיעור, מערערים על חשיבות הלמידה, מתקשים להבין את הנחיות המורה (או את המשימה) ועוסקים באינטראקציות חברתיות במהלך השיעור (Kennedy, 2016).

על מנת להתמודד עם אתגרי ההוראה באופן מיטבי מורות צריכות לפתח מומחיות אדפטיבית (Hatano & Inagaki, 1986), כלומר ללמוד להגיב ביעילות למצבים מורכבים בהוראה ולהתמודד ביעילות עם בעיות פדגוגיות (Lefstein et al., 2020). רכישת מומחיות כזו מצריכה פיתוח של ארבע מיומנויות: (א) רגישות פדגוגית - היכולת לזהות אירועים קריטיים בהוראה, כאלה שמקדמים או מעכבים למידה ומצריכים את תשומת הלב של המורה; (ב) פרשנות - היכולת לנתח ולהבין את הגורמים להתרחשויות ואת השלכותיהן על השיעור; (ג) מגוון רחב של דרכי התמודדות - הכרת אסטרטגיות פעולה מגוונות ויישומן בהתאם להתרחשות; (ד) שיקול דעת - היכולת לבחון כמה דרכי התמודדות חלופיות, לבחור את המתאימה ביותר ולהיות מודעות ליתרונות ולחסרונות של הבחירה (Lefstein & Snell, 2014). שיח בין מורות על אודות ההתנסויות שלהן יכול לפתח את המומחיות האדפטיבית, ובדרך זו לשפר את יכולתן להתמודד ביעילות עם בעיות ואתגרים בכיתה (Blomberg et al., 2013; Lefstein et al., 2020; Seidel et al., 2011). שיח כזה מכונה "שיח פדגוגי פורה", ויש לו כמה מאפיינים.

#### שיח פדגוגי פורה לפיתוח מומחיות אדפטיבית של פרחי הוראה

שיח הוא אופן השימוש של אנשים בשפה. השיח מבטא את אופן החשיבה, הרגשות, האמונות ודרכי הפעולה של היחיד, והוא מאפשר ליחיד לפתח זהות כחבר בקבוצה (Gee, 1990). חשיבות השיח נובעת מיכולתו לעצב את תפיסתם של אנשים באשר למציאות שהם פועלים בה, ואת פרשנותם למציאות הזו (Sfard, 2008). כך למשל למורות אשר משוחחות עם עמיתות על מטרות החינוך, על דרכי הוראה או על דרכים להערכת תלמידים, מתאפשר לבחון את התפיסות החינוכיות שלהן ואת ההשלכות של התפיסות האלו על עבודתן. על מנת ששיח בין מורות יוכל לאפשר להן לפתח מומחיות אדפטיבית בהוראה, עליו להיות "שיח פדגוגי פורה" (Lefstein et al., 2020). שיח פדגוגי פורה בין מורות הוא שיח אשר מתמקד בבעיות ובאתגרים הנובעים מתוך ההוראה (לרבות הצדקות פדגוגיות), מעוגן בייצוגים עשירים של ההתרחשויות בכיתה, מוצג באופן המזמן פעולה (מסגור) וכולל מגוון של נקודות מבט ודעות (Horn & Kane, 2015; Horn & Little, 2010). מחקרים אשר אפיינו שיח פורה של מורות, התמקדו בעיקר בקהילות של מורות ותיקות ובמסגרות בלתי פורמליות ללמידה, כמו למשל ישיבות צוות בבית הספר (Horn & Little, 2010; Lefstein et al., 2020). בהתבסס על מחקרים אלו ועל מחקרים נוספים העוסקים בהכשרה ובלמידה של פרחי הוראה (Darling-Hammond, 2010; Labaree, 2000; Orland-Barak & Wang, 2021; Seidel et al., 2013; Shulman, 1986), הגדרנו והדגמנו את מאפייני השיח הפדגוגי הפורה באופן המותאם להכשרה של פרחי הוראה.

הקטע שלהלן לקוח מתוך דיון בשיעור מצולם שלימדה הסטודנטית לינור.<sup>2</sup> בסרטון נראית לינור מלמדת ספרות בכיתה ט' ומעודדת את התלמידים לקרוא את הטקסט בקול רם, וזאת על מנת לשפר את רמת הקריאה וההבנה שלהם. חלק מהתלמידים סירבו לקרוא בקול רם, ואחרים קראו באופן שגוי. לינור הביעה ספק באשר להבנת הטקסט גם בקרב התלמידים והתלמידות שכן קראו בקול רם; היא פקפקה ביעילות הקריאה בקול והשלכותיה על הלמידה. במשך 40 דקות דנה הקבוצה בייצוג המצולם ועסקה במטרות השיעור, בפעולות של לינור, בשיקול דעתה ובהשלכות של פעולותיה על התלמידים:

נטע: זאת באמת שאלה עם מי אתה מתעקש, וכמה זה נכון להתעקש. יכול להיות שהקריאה לא טובה אצלם ברמה מביכה, וזה רגיש. ראינו שחלק מהם ממש סירבו והשתתקו בדיוק בחלק הזה שהתחילה הקריאה המשותפת.

נילי: אני אמרתי שדבר כזה היה הופך לי את הבטן, אם היו מבקשים ממני לקרוא בקול רם מול כולם. זה היה יכול לעשות לי רע. אני חושבת על עצמי כתלמידה ומבינה, זה פשוט מביך.

מנחה: אז אלו המקרים לחשוב עליהם, זה הקונפליקט. לומר "זאת המטרה שלי", ואני יודעת שיש תלמידות ותלמידים שלא מסוגלים. זה הופך את הסיפור למאתגר. אז מה אני עושה?

נטע: החלופות שלנו מתייחסות לזה. כאילו, מה אפשר לעשות כדי לעודד קריאה. אז דיברנו על בחירה מראש של קטעי קריאה, ומי קורא מה. אולי עבודה אישית, פנייה אישית לפני, וגם לאפשר קריאה אישית. לאו דווקא המודל של קריאה פומבית.

אוהד: אני הצעתי שלינור תהיה עם איזה כובע צרפתי על הראש. יהיה רקע של פריז או משהו, אז יהיה יותר כיף לתלמידים; וגם יותר קל לטעות בסביבה כזו, יותר קלה ומשחקית. קצת עושים צחוק, וגם אם אתה טועה, אז זה חלק מהצחוק הכללי. זה הקושי שלהם פה, הפחד לטעות מול כולם.

נטע: אני אמרתי שאני לא מוכנה לעשות את זה.

מנחה: מאיזו בחינה? למה? תסבירו את המחלוקת שלכם.

נטע: אני כטיפוס לא הייתי נכנסת לכיתה לא עם כובע, ולא עם משהו שבתחושה שלי היה מגחיק אותי. אני לא מתחברת לזה. יש לי הרבה הומור עצמי, ואני יכולה לשלב את זה בקריאה של טקסט או באופן הפירוש, אבל אני לא הייתי עושה משהו היתולי שייצור הקללה.

בדיון שהובא לעיל יש ביטויים למאפיינים של שיח פדגוגי פורה (Lefstein et al., 2020):  
 - הצדקות פדגוגיות - הסברים והנמקות לשיקולי הדעת שבבסיס הטענות (Loughran, 2019). הצדקות פדגוגיות עשירות מבוססות על ידע פדגוגי ומבטאות קשר בין מטרות

- הוראה, דרכי הוראה ותהליכי למידה והבנה של התלמידים (Horn & Kane, 2015). בקטע שלעיל נילי מצדיקה את דבריה באמצעות הצגת נקודת המבט של התלמידים.
- עיגון בייצוגים ובעדויות מהכיתה - שילוב של ראיות ועדויות קונקרטיות אשר מדגימות את ההתרחשויות בכיתה ומייצגות את תהליכי החשיבה ונקודות המבט של המורה ושל התלמידים (Horn & Kane, 2015). שיח המעוגן בייצוג אינו כולל רק משאבי ייצוג זמינים (כמו למשל קטע מצולם מתוך שיעור או עבודה של תלמידים), אלא גם פרשנות של המורה המעוגנת בייצוג זה (Horn & Garner, 2022). בקטע שלעיל נטע מעגנת את טענתה בעדויות מתוך השיעור שהסטודנטים צפו בו.
  - **מסגור שמזמן פעולה** - אימוץ גישה יצרנית וחשיבה על יישום עתידי שלה. השיח כולל הצגה של אחריות המורה ומסוגלותו להתמודד עם הבעיה, וזאת תוך כדי הצעת דרכי פעולה (Vedder-Weiss et al., 2018). בקטע שלעיל נטע ואוהד מציעים חלופות פרקטיות ואפשרויות יישום כחלק מהדיון במגבלות ובאתגרים.
  - **ריבוי דעות ומחלוקת** - מחלוקת פדגוגית מאפשרת לחשוף הבדלים בין תפיסות, לערער על רעיונות ועל דרכי פעולה ולבחון מחדש תפיסות הוראה (יעקובוב וודר-וייס, 2021; Grossman et al., 2001). בקטע שלעיל נילי ונטע חלקו על רעיונות ודרכי הוראה, הציעו נקודות מבט אחרות והסבירו את המקור להתנגדותן.
  - **המשגה** - שימוש בידע ובמושגים מקצועיים לתיאור התרחשויות בכיתה (Kazemi et al., 2009). השיח מבטא ידע פדגוגי תוכני (Shulman, 1986) וחיבור מפורש בין מושגים תאורטיים להתרחשויות בכיתה (Seidel et al., 2013), לרבות פרקטיקות ליבה ייחודיות להוראה (Grossman, 2018). בקטע שלעיל אוהד מציע חלופה המבוססת על קושי שהוא מזהה, ועל סמך הידע התאורטי והניסיון שלו מגדיר את הקושי הזה: החשש של תלמידים לטעות.
- על בסיס מחקרים קודמים אנו מניחות ששיח פדגוגי פורה יאפשר לפרחי הוראה לרכוש ולפתח רכיבים של מומחיות אדפטיבית בהוראה: רגישות, פרשנות, מגוון של דרכי התמודדות ושיקול דעת. ככל שמימוניות אלו יתורגלו יותר במהלך השיח בהכשרה, יגדל הסיכוי שהן יופנמו ויתבטאו בפעולות אפקטיביות בכיתה ובשיפור ההוראה (Lefstein et al., 2020).
- למרות יתרונותיו של שיח פדגוגי פורה, על כל מאפייניו, הוא אינו שכיח בקרב פרחי הוראה. אם מורות ותיקות ומנוסות מסוגלות לזהות אירועים משמעותיים בהוראה ולהתבסס על הידע שלהן כדי לנתח אותם, הרי מורות בתחילת דרכן נוטות לתאר אירועים בכיתה באופן מוגבל ומתקשות להשתמש בידע פדגוגי מקצועי על מנת להגדיר את הבעיה ולהתמודד איתה (Ball, 2000; Gold & Holodynski, 2015). נוסף על כך מורות בתחילת דרכן מתמקדות בהיבטים אישיותיים של התלמידות והתלמידים, מוטרדות בעיקר מסוגיות שעניינן ניהול כיתה והתנהגות התלמידים, וממעטות לעסוק בקשר שבין תהליכי הוראה לתהליכי למידה (Gold & Holodynski, 2015). כמו כן פעמים רבות שיחות בין מורות מתאפיינות בשבחים הדדיים

ובהימנעות מחקירה וביקורתיות; הדבר בולט בייחוד בקרב פרחי הוראה, שכן אלה טרם ביססו נורמות של שותפות, ביטחון ופתיחות ביחסים ביניהם (Grossman et al., 2001; Horn & Little, 2010). מחקרים מצביעים על כך שהנחיה והדרכה יכולות לסייע למקד את תשומת הלב באירועים פדגוגיים בשיעור, לבחון אותם ולחקור את הגורמים והתגובות להם באופן ביקורתי (Horn & Garner, 2022; Tekkumru-Kisa & Stein, 2017; van Es et al., 2014).

### פרקטיקות הנחיה

מחקרים מעטים דנו בהנחיה של שיח פדגוגי פורה. אותם מחקרים התמקדו בתהליכי פיתוח מקצועי של מורות במהלך עבודתן (in service), וביקשו לבחון פרקטיקות הנחיה אשר מסייעות למורות לזהות ולפרש באופן פורה אירועים פדגוגיים מתוך ייצוגי הוראה מצולמים בלבד (Tekkumru-Kisa & Stein, 2017; van Es & Sherin, 2021). מחקרים אלו מציעים כמה פרקטיקות להנחיה של ייצוג מצולם: שיתוף עשיר ככל האפשר ברקע של הייצוג ובהקשר של האירוע, מיקוד תשומת הלב של המורות באירועים המופיעים בקטע המצולם, עידוד החשיפה לדעות מנוגדות ופיתוח עמדה חקרנית בנושא ההוראה (van Es et al., 2014). במחקר המתואר במאמר זה ביקשנו להתמודד עם כמה מגבלות של המחקרים הקיימים:

1. התמקדות בפיתוח מקצועי (in service) ולא בהכשרה (preservice) - המחקרים עסקו בלמידה של מורים ומורות בפועל ולא בהכשרה של פרחי הוראה; האחרונים מתמודדים עם אתגרים וקשיים שונים מאלה שמורות מנסות מתמודדות עימם.
2. התמקדות בפרקטיקות להנחיית דיון פורה בייצוגים מצולמים בלבד - אנחנו מבקשות להרחיב את הידע ולבחון אירועי למידה נוספים המהווים חלק נכבד מתהליך ההכשרה להוראה, כמו למשל דיונים המתקיימים במהלך שיתוף בחוויות ההתנסות בהוראה ובמהלך הקניית תוכן פדגוגי חדש.
3. מגבלה מתודולוגית - המחקרים הקיימים מציעים פרקטיקות הנחיה אשר זוהו באירועי שיח פוריים במידה גבוהה (van Es et al., 2014); אולם לא ברור כי פרקטיקות אלו ייחודיות לשיח פורה, כיוון שבאותם המחקרים לא נערכה השוואה בין שיח פורה לשיח שאינו פורה. אנחנו מבקשות להגדיר פרקטיקות לקידום שיח פורה באמצעות זיהוי פרקטיקות אשר מאפיינות אירועי שיח פורה ונעדרות מאירועי שיח לא פורה.

### מטרת המחקר ושאלות המחקר

מטרת המחקר הייתה לזהות, להגדיר ולאפיין פרקטיקות הנחיה התומכות בשיח פדגוגי פורה של פרחי הוראה. מהמטרה הזו נגזרו שתי שאלות המחקר:

1. באיזו מידה השיח בפעילויות למידה למיניהן (ייצוג, הקניה, שיתוף) המתקיימות במהלך ההכשרה הוא שיח פדגוגי פורה?
2. אילו פרקטיקות הנחיה מקדמות שיח פדגוגי פורה של פרחי הוראה?

## מתודולוגיה

ההקשר, המשתתפים ואיסוף הנתונים

המשתתפים במחקר היו סטודנטים וסטודנטיות שלמדו בתוכנית להכשרת מורים באוניברסיטת בן גוריון בנגב. תוכנית ההכשרה כוללת שלוש מסגרות למידה: התנסות מעשית בהוראה, סדנאות קליניות וקורסים עיוניים. את ההתנסות המעשית בהוראה מלווים שני סוגים של סדנאות קליניות: (א) סדנת הפרקטיקום - בסדנה זו סטודנטים וסטודנטיות במגוון תחומי דעת עוסקים בחקר ובלמידה של סוגיות פדגוגיות גנריות, כמו למשל שילוב שאלות פוריות בהוראה ומתן משוב אישי לתהליך למידה; (ב) סדנה דידקטית - בסדנה זו סטודנטים וסטודנטיות במגוון תחומי דעת עוסקים בלמידה ובחקר של פרקטיקות פדגוגיות ייחודיות לתחום הדעת, כמו למשל השלבים של בניית משוואה מתמטית בשיעור מתמטיקה. הלמידה בסדנאות הקליניות מבוססת על גישת חקר הפרקטיקה (inquiry into practice) (Cochran-Smith & Lytle, 1999), גישה המתאפיינת בשלושה עקרונות מרכזיים. העיקרון הראשון הוא שבחינה של בעיות, דילמות ואתגרים בהוראה (problems of practice) מקדמת את הלמידה יותר מאשר הפצה של שיטות הוראה "מיטביות" (best practice) ושיתוף בסיפורי הצלחה (Horn & Garner, 2014; Lefstein & Snell, 2022). העיקרון השני הוא שלמידה באמצעות בחינה של ייצוגים "מתוך הכיתה" (צילומים, עבודות של תלמידים וכן הלאה) תעשה את ההוראה לפומבית ותיצור בסיס משותף לדיון עשיר וקונקרטי (Zeichner, 2010; Horn & Kane 2015). העיקרון השלישי הוא שדיון חקרני אשר כולל בחינה ביקורתית של סוגיות בהוראה תוך כדי שילוב נקודות מבט מרובות וחשיפת שיקולי דעת, יתמוך בשיח פדגוגי פורה בהוראה ובלמידה. כל מפגש בסדנה קלינית כולל שלוש פעילויות למידה מרכזיות:

א. **שיתוף בחוויות מתוך ההתנסות** - בדרך כלל הפעילות מתקיימת בפתיחת המפגש, והיא מתאפיינת בשיתוף בחוויות ההתנסות בהוראה בשדה. פעילות השיתוף יכולה להיות חופשית או מאורגנת-מתוכננת. בדרך כלל פעילות שיתוף חופשית מתחילה בשאלה כללית של המנחה הקוראת לסטודנטים לשתף את השאר בחוויות או בתחושות שלהם העולות מההתנסות: "איך היה השבוע שלכם?"; "מי רוצה לשתף בחוויה מתוך ההתנסות?" וכן הלאה. בפעילות שיתוף מאורגנת-מתוכננת ההנחיות קונקרטיות ומתמקדות בתוכן ספציפי: "התייחסו לאירוע מאתגר מתוך יומן ההתנסות. תארו את האירוע והשלכותיו, התחושות והמחשבות שהוא מעורר, תובנות ודרכי פעולה עתידיות בעקבותיו".

ב. **הקניה של תוכן פדגוגי חדש** - הקניית התוכן יכולה להיות בדרכים מגוונות: הרצאה, דיון, למידת עמיתים. התוכן יכול להיות דיסציפלינרי (כמו למשל פרקטיקות הוראה לתרגום בעיה מילולית למשוואה מתמטית, או תהליך החקר המדעי ועקרונות ליישומו בכיתה), או לחלופין פדגוגי גנרי (כמו למשל פרקטיקות התומכות ביצירת מוטיבציה אוטונומית ללמידה, סקרנות ועניין בשיעור). בהקניית התוכן אפשר לשלב בין חומרים תאורטיים (מאמרים ומחקרים) לבין דוגמאות אותנטיות מתוך ההתנסות המעשית. הפעילות יכולה לכלול אמצעי המחשה (חומרי למידה, דוגמאות למשימות, תוצרי תלמידים), והיא מתקיימת בשלבים שונים של המפגש.

ג. **דיון המבוסס על ייצוג הוראה מצולם** - הפעילות כוללת דיון בייצוג מצולם של ההוראה בכיתה. ייצוג מצולם הוא קטע קצר מתוך שיעור, כ-15 עד 20 דקות אורכו. לעיתים ניתוח הייצוג נעשה באמצעות מתווה הכולל בחינה של תכנון השיעור ומטרותיו לעומת הביצוע בפועל; לבחינה לפי המתווה הזה יש שלבים מוגדרים. במקרים אחרים הניתוח נערך ללא מתווה, והדיון מתמקד בקושי או באתגר העומדים בפני הסטודנטים בקטע המצולם. לעיתים נעשה שימוש "הדוק" במתווה תוך כדי הקפדה על שלבי המתווה ועיגון בייצוג (בקשה להדגמה ולביסוס של טענות על עדויות מתוך הייצוג); במקרים אחרים נעשה שימוש חופשי יותר במתווה, או שהדיון נערך ללא מתווה.

נתוני המחקר נאספו בארבע סדנאות קליניות של ההכשרה - שתי סדנאות דידיקטיות המתמקדות בהוראת תחום הדעת (מתמטיקה ואזרחות) ושתי סדנאות פרקטיקום המתמקדות בפדגוגיה גנרית. בחרנו לבחון את מאפייני השיח המתקיים בסדנאות אלו בשל השוני בין תוכני הסדנאות, כמו גם בין מנחי הסדנאות (ההבדלים בין המנחים הם ברקע, בוותק ובניסיון). כל מפגשי הסדנאות הוקלטו באישורם של המשתתפים. מכל אחת מארבע הסדנאות דגמנו אקראית שתי פעילויות של שיתוף בחוויות מתוך ההתנסות, שתי פעילויות של דיון לאחר הקניית תוכן פדגוגי חדש ושתי פעילויות של דיון בייצוג הוראה מצולם.

#### כלי המחקר

המחקר הנוכחי הוא איכותני, אך משלב ניתוחים כמותיים. תצפית שיטתית (systematic observation) שימשה לניתוח השיח שהתקיים בארבע סדנאות קליניות; השיח בסדנאות תועד בווידיאו או בזום. תצפית שיטתית היא כלי מוכר ומבוסס המשמש לבחינת אינטראקציות כיתתיות, וזאת על מנת לאפיין ולמיין את השיח בהתאם לקטגוריות מוגדרות מראש (Mercer, 2004, 2010). תצפית שיטתית מספקת תוצאות כמותיות, ואלו יכולות להוות בסיס לניתוחים סטטיסטיים. כלי זה מאפשר לבחון את שאלות המחקר אשר מבקשות לאפיין את השיח המתקיים בהכשרה, כמו גם את פרקטיקות ההנחיה המקדמות שיח פדגוגי פורה בהתאם לקטגוריות מוגדרות מראש (ראו לוח 1).

#### ניתוח הנתונים

הנתונים נותחו בשתי שיטות בהתאם לשאלות המחקר. על מנת לבחון את פוריות השיח בפעילויות למידה למיניהן (שאלת המחקר הראשונה) בחרנו בניתוח שיח חברתי-תרבותי (sociocultural discourse analysis) (Mercer, 2010); על מנת לזהות ולהגדיר פרקטיקות הנחיה המקדמות שיח פדגוגי פורה (שאלת המחקר השנייה) ניתחנו את מהלכי ההנחיה בשיטת ההשוואה המתמדת (constant comparative method) (Glaser & Strauss, 1967). להלן מוצגות בהרחבה שתי שיטות הניתוח.



א. ניתוח שיח חברתי-תרבותי (sociocultural discourse analysis) שיטת ניתוח זו מתמקדת בתוכן השיח ובהתפתחותן של הבנות משותפות בהקשר חברתי. בדומה לשיטות אחרות לניתוח שיח, היא מתאפיינת בבחינה שיטתית של הנתונים - קטעים מתועדים ותמלילים - ובפרשנותו של החוקר. השיטה משלבת בין קידוד שיטתי של מאפייני השיח לבין הערכה של שכיחותם (Mercer, 2004, 2010). ניתוח שיח חברתי-תרבותי מאפשר לבחון את מאפייני השיח אשר מתקיים בהכשרה באופן אותנטי, כחלק מפעילויות למידה הלא-השגורות בהכשרה להוראה. במחקר המתואר ניתחנו שלושה סוגים של פעילויות למידה (שיתוף, הקניה, דיון המבוסס על ייצוג מצולם) - שני אירועי שיח מכל פעילות בכל סדנה. בסך הכול ניתחנו 24 פעילויות למידה וכ-20 שעות של אירועי שיח מוקלטים. החוקרת הראשונה והחוקרת השנייה האזינו לכל ההקלטות של אירועי השיח וקודדו בנפרד את כל מבעי השיח של הסטודנטים בהתאם למאפייני השיח הפדגוגי הפורה (ראו לוח 1). לאחר מכן שתי החוקרות השוו בין הקידודים שלהן כדי לבדוק את תוקף הקידוד ומהימנותו (social moderation) (Frederiksen et al., 1998): הן בחנו את כל הקטעים המוקלטים המקודדים ואת כל הקידודים, דנו באי-הסכמות, חידדו את ההגדרות וקודדו שוב את מבעי השיח עד שהתקבלה הסכמה מלאה ביניהן (Herrenkohl & Cornelius, 2013; Shaffer, 2017). חישבנו את החלק היחסי של מאפייני שיח פדגוגי פורה בכל פעילות מתוך זמן הדיבור של הסטודנטים בקטע המוקלט, כלומר את שיעור הפוריות של השיח בשעת דיבור של סטודנט. לבסוף סוכם כל המבעים הפוריים בכל אחת מהפעילויות (ראו תרשים 1).

### לוח 1: סכמת קידוד של מאפייני השיח הפדגוגי הפורה

| קטגוריה           | הגדרה  | דוגמה  |
|-------------------|--|--|
| הצדקות פדגוגיות   | הסברים והנמקות של פרחי ההוראה לשיקולי הדעת שבבסיס הטענות שלהם.   | "אני חושב שזה היה רעיון טוב להתחיל באיזשהו דיון ערכי לפני שמגיעים לנושא, זה בעצם מחבר לנושא. אני חושב שהייתי מאוד משתעמם, אם ישר היו מסבירים לי את הסיפור התנ"כי." |
| עיגון בייצוגים    | שילוב של ראיות ועדויות קונקרטיות המדגימות את שהתרחש בכיתה ומייצגות את דרכי החשיבה ונקודות המבט של המורה והתלמידים. | "היה שם קטע שהמורה הגיעה לאיזה שיחה אישית עם אותו תלמיד, וממש נפלה עליו. זה היה קצת קיצוני. לא יודע כמה ביטחון עצמי יש לו, זה נראה שמרגיש מאוד לא בנוח עם זה."     |
| מסגור שמזמן פעולה | אימוץ של גישה יצרנית וחשיבה על יישום עתידי.  | "אפשר לעשות את מה שאת מציעה, אבל זה לא מתאים לשיעור מקוון. מסובך, אני צריכה לעבור אחד אחד במטלה כזו. מתכננת את זה לפיזי."  |

| קטגוריה            | הגדרה   | דוגמה   |
|--------------------|---|---|
| ריבוי דעות ומחלוקת | חשיפה של עימות בין דעות ותפיסות מגוונות.  | "נכון שזה בא מהם, אבל הדיון ממש גלש לפוליטיקה. זה ממש התרחק מהנושא, ולא חושבת שקידם את המטרות." |
| המשגה ושפה מקצועית | שימוש בידע ובמושגים מקצועיים לתיאור וניתוח של התרחשויות בכיתה, חיבור בין תאוריה לפרקטיקה. | "בעצם כרמית משתמשת בפרקטיקה של שאילת שאלות מערערות ליצור דיון, זה באמת הצליח."                  |

ב. ניתוח ההשוואה המתמדת (constant comparison analysis) בהתבסס על ממצאי ניתוח השיח דגמנו מכל אחת מהפעילויות (הקניה של תוכן חדש, שיתוף בחוויות התנסות ודיון בייצוג מצולם) את האירוע שהשיח בו היה הפורה ביותר ואת האירוע שהשיח בו היה "הכי פחות פורה", כלומר בסך הכול דגמנו שישה אירועי שיח. הניתוח בשיטת ההשוואה המתמדת (Glaser & Strauss, 1967) אפשר לנו לפעול באופן איטרטיבי במחזורים שגעו בין האירועים הפוריים ביותר לאירועים הפוריים פחות, כמו גם בין הנתונים לתאוריה. התהליך האיטרטיבי כָּלל את השלבים האלה:

1. סְקָרנו את שלושת אירועי השיח הפוריים ביותר וזיהינו פרקטיקות הנחיה משותפות.
2. סְקָרנו את שלושת אירועי השיח הפוריים פחות ובדקנו אם הם כוללים את פרקטיקות ההנחיה שזיהינו בשלב הקודם. מצאנו שחלק מהפרקטיקות אשר איתרנו, משמשות גם באירועי שיח פוריים במידה נמוכה. באופן הזה זיהינו שלוש פרקטיקות הנחיה ייחודיות אשר משותפות לקטעים הפוריים ביותר ונעדרות מהקטעים הפוריים פחות.
3. הגדרנו והדגמנו את הפרקטיקות הייחודיות לשיח פורה של פרחי הוראה.

## ממצאים

מאפייני השיח בין פרחי הוראה במגוון פעילויות למידה מצאנו הבדלים בין כל אחת מפעילויות הלמידה בשיעור הממוצע של המבעים הפוריים (ראו תרשים 1; דוגמאות למבעי שיח פוריים מוצגות לעיל בלוח 1): מספר מבעי השיח הפוריים בדיון בייצוג מצולם (67.5) היה גבוה יותר ממספר מבעי השיח הפוריים בדיונים לאחר הקניית תוכן פדגוגי חדש (35.3) ולאחר שיתוף בחוויות מהשדה (44.4). המשמעות היא שככלל דיון המבוסס על ניתוח של ייצוג מצולם מתוך הכיתה, הוא פעילות למידה פורה יותר מאשר דיונים המתפתחים לאחר הקניית תוכן פדגוגי חדש ולאחר שיתוף בחוויות מתוך ההתנסות בהוראה. להלן קטע קצר מתוך ניתוח של ייצוג שצולם בסדנה דידיקטית להוראת אזרחות. בקטע זה דנו פרחי הוראה באופן ההוראה של אחת הסטודנטיות את הנושא "הזכות לשוויון". הדיון לווה בצפייה בקטע קצר מתוך השיעור:

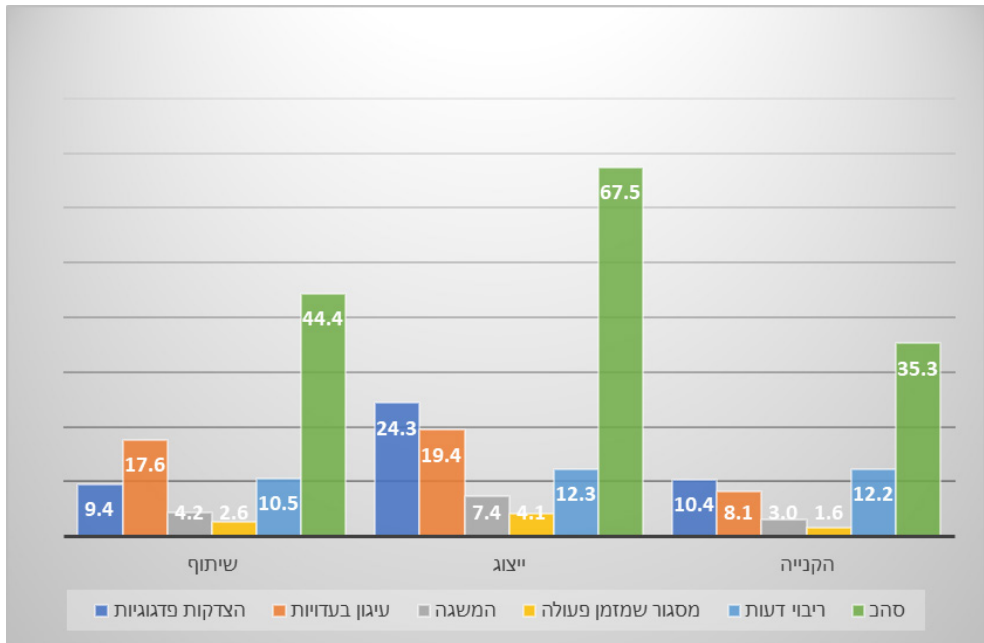
אור: אני ממש אהבתי את התמונות שממחישות את העיקרון. אצלי בשיעור האחרון התלמידים לא הבינו, חלק מזה היה כי לא היו מספיק דוגמאות בשיעור. אצל נעה אפשר להבין למה זה כל כך חשוב. הדוגמה הזו ממש המחישה את הנושא. נעם: אני גם מסכים שהוויזואליות מאוד חשובה, במיוחד אם חוזרים לתמונה הממחישה לאורך השיעור ומדגימים מסר באמצעותה, כמו שנעה עשתה. גם ראינו זה ממש מעורר את הדיון וההשתתפות שלהם.

מנחה: אז אור ונעם מדברים על התמונה הזו בשתי רמות. אחת ברמה של דוגמה ממחישה הבדל בין שוויון פורמלי לשוויון מהותי, לראות את זה בעיניים. גם אם זה קצת פשטני, זה מסביר את ההיגיון. נעם מוסיף שזה גם מעורר דיון. התמונה הזו היא טריגר שעל בסיסו אפשר להביע עמדות ערכיות שונות, אולי סותרות.

הדיון הקצר שלעיל כולל עיגון בעדויות, המשגה ושפה מקצועית, הצדקות פדגוגיות ומסגור השיח באופן המזמן פעולה. לעומת זאת, פעילויות של הקניית תוכן פדגוגי חדש ושיתוף בחוויות מהשדה התאפיינו בשיעור נמוך של ביטויים פוריים. להלן דוגמה מפעילות "הקניה" שהתמקדה במוטיבציה אוטונומית ללמידה:

מנחה: דיברנו על כל מיני סוגים של מוטיבציות, מאיפה הם מגיעים. הבנו שמה שחשוב זה שנצליח לעודד כמורים את התלמידים להגיע לאיזושהי מוטיבציה שהיא פנימית. יש פה כל מיני מוטיבציות שדיברנו עליהן - אינטגרטיבי, הזדהותי, לא משנה. העיקר לא מתוך רצון לרצות את המורה, או לרצות את ההורים, או מתוך פחד מעונש. דנה: חשוב לי להגיד בהקשר הזה שילדים יצטרכו מתישהו להתמודד עם דברים שלא בהכרח מעניינים אותם, או שהם הכי היו רוצים לעשות. זו גם איזושהי יכולת, מיומנות שצריך להסביר כבר בגיל הצעיר. לא כל עבודה שיעבדו בה, תהיה עבודת החלומות [...] יש דברים שיהיו חייבים לעשות, ויש משהו במוטיבציה חיצונית שהוא כן חשוב. ניר: אני מאוד מסכים, אבל אי-אפשר לבנות רק על מוטיבציה חיצונית בבית הספר. זה ממש מדכא ופוגע בחוות הלמידה.

בניגוד לדיון בייצוג מצולם, הדיון בהקניית מוטיבציה אינו מעוגן בדוגמאות קונקרטיות מתוך הפרקטיקה; הוא נוטה להיות כללי, אם כי במקרה שלהלן כולל הסברים והצדקות. עם זאת, איתרנו דיונים פוריים במידה גבוהה (בהשוואה לממוצע הכללי) גם בפעילות של "שיתוף" וגם בפעילות של "הקניה". כך למשל אחד מאירועי השיתוף כָּלל 72 מבעים פוריים בשעת דיבור, ואחד מאירועי ההקניה כָּלל 75 מבעים פוריים בשעת דיבור - שיעורים גבוהים יותר מממוצע הפוריות של מבעים בדיון המבוסס על ייצוג מצולם. ממצא זה מחזק את הצורך לבחון אילו פרקטיקות הנחיה מקדמות דיונים פוריים בפעילויות למידה למיניהן.



תרשים 1: התפלגות ממוצע מאפייני הפוריות לפי סוג הפעילות

פרקטיקות הנחיה התומכות בשיח פדגוגי פורה במחקר זיהינו שלוש פרקטיקות הנחיה ייחודיות אשר משותפות לכל אירועי השיח הפוריים ביותר ונעדרות מאירועי השיח הפוריים פחות.

א. פרקטיקה 1: "שבירה" של תפיסות חינוכיות דיכוטומיות  
 שיח חינוכי מתאפיין בהתבססות על תפיסות דיכוטומיות (Alexander, 2008; Dewey, 1902; Higgins & Burbules, 2011): האם ללמד מיומנויות או תוכן? התלמיד במרכז או המורה במרכז? הערכה מסורתית או חלופית? השאלות שלעיל מדגימות סוגיות חינוכיות שנויות במחלוקת שהתפיסות באשר להן מנוגדות לגמרי. רוב הבעיות החינוכיות הן מורכבות ומצריכות דרך התמודדות יעילה, כזו שאינה מתבססת על תפיסה הנמצאת באחד הקצוות (Dewey, 1902; Lefstein et al., 2017). תפיסות דיכוטומיות מגבילות את היכולת של העוסקים בחינוך להתמודד ביעילות עם בעיות חינוכיות מורכבות. פרקטיקה של "שבירת" תפיסות חינוכיות דיכוטומיות כוללת ערעור על הנחות יסוד, תפיסות ואמונות אשר מורים בכלל, ופרחי הוראה בפרט, מאמצים באופן שהוא כמעט אוטומטי - ורק במעט מאוד מקרים מבוסס. במחקר זיהינו שפרקטיקה ה"שבירה" כוללת שאלות מאתגרות ומערערות של המנחה, כמו גם בקשות של המנחה להצדיק את הטענות ולבסס אותן באמצעות סימוכין מהתאוריה ועדויות מההתנסות.

מצאנו שפרקטיקה זו גורמת לסטודנטים להרהר ולערער על הנחות היסוד שלהם, לנסות להצדיק את טענותיהם, להדגים אותן, להציע מגוון חלופות ולדון בהשלכותיהן. הדוגמה שלהלן לפרקטיקה זו לקוחה מתוך פעילות של "הקניה" בסדנת פרקטיקום שעסקה בדרכי הוראה והתאמתן למטרות וללומדים. מנחת הדיון קראה תיגר על ההנחה הרווחת שהוראה ישירה צריכה לפנות את מקומה לדרכי הוראה מתקדמות. היא ערערה על הנחוצות של הטענה וקראה לסטודנטיות לבחון את הנחות היסוד שלהן:

קראתי את יומני השדה שלכן. מופיעה שם ביקורת על כך שהמורות המכשירות מלמדות באמצעות הוראה ישירה ואינן מגוונות את דרכי ההוראה. חלקכן כתבתן שהוראה ישירה צריכה לפנות את מקומה לדרכי למידה אחרות, ואני רוצה לשאול אתכן: למה? מה המטרה? מה הבעיה, אם יש בכלל בעיה עם הוראה ישירה? המנחה אפשרה לסטודנטיות להשיב בשאלות. בדיון שלאחר מכן הוצגו תפיסות מגוונות, חלקן מנוגדות, כמו גם ניסיונות להבין ולהגדיר מהו גיוון של דרכי הוראה, מה הן המטרות ומה הן ההשלכות. המנחה המשיכה לקרוא תיגר על הנחות הסטודנטיות וטענה כי זה לא "או הוראה ישירה או הוראת חקר או משהו אחר", השאלה מה עושים ואיך. כבר ראינו הרצאות מעולות - מפעילות קוגניטיבית, מעוררות חשיבה, שעשינו איתן משהו - לעומת פעילויות סתמיות. אם אתן טוענות שדרך אחת עדיפה על אחרת, אתן צריכות להסביר למה, על מה אתן מסתמכות כשאתן אומרות את זה.

להלן חלק מהטענות של הסטודנטיות בדיון שהתפתח:

- מבחינתי, המטרה היא קודם כול לחזק הבנה, סקרנות, ביטחון עצמי. במיוחד אם התלמידים יציגו, יכתבו משהו, יארגנו משהו;
- מערכת החינוך לא מתוכננת, וזה לא המטרה שלה [...] צריך המון המון כוחות ויצירתיות, זה על גבול הבלתי אפשרי. המערכת בנויה בכל הכוח להתנגד לגיוון הלמידה;
- אני לא ממש מסכימה. זה שהמערכת נוסדה מראש בצורה מסוימת, זה לא אומר שצריך לשמר אותה בצורה הזאת. אני כן רואה - גם עם המורה שאני נמצאת איתו, וגם באופן כללי [...] אני מקבלת פידבקים מסביב שיש מורים שמנסים לעשות את המאמץ ולגוון;
- היה לנו שיעור עם ד"ר גילון, והיה שם איזה ממצא מתוך מחקר, די מדהים, שעורר ויכוח בנוגע לציונים במבחני פיז"ה במדעים: ככל שיש פחות פעילות חקר, הציונים עולים בצורה משמעותית, בצורה דרמטית. ככל שבמדינה יש יותר חקר, ופעילויות כאלה שאנחנו אוהבים לקרוא עליהן בספרות, הציונים שלהם בפיז"ה נמוכים בצורה דרמטית. ואני רוצה להגיד שאין באמת מחקרים שמראים שהילדים מבינים יותר את החומר ב-PBL וכאלה, זה פשוט נורא כיף ואופנתי.

הדיון בדרכי ההוראה כלל חשיפת תפיסות פדגוגיות של פרחי ההוראה, הצדקות והסברים שלהם לטענות ועיגון הטענות בעדויות מההתנסות, מהתאוריה וממחקר חינוכי. בדיון נשמעו דעות מנוגדות, ונעשה ניסיון להבין את העמדה האחרת. הרעיונות המשיכו להתפתח, ובמהלך הדיון התגבשו הבנות משותפות חדשות, ועלו שאלות וסוגיות פדגוגיות חדשות: (א) אין דרך הוראה

שאינן לה מקום. כל דרך הוראה שנבחר צריכה לשרת את המטרות; (ב) האם פיתוח מוטיבציה ועניין בלמידה הוא מטרה בפני עצמה, או אמצעי לקידום למידה? (ג) לא כל פעילות בשיעור מקדמת למידה; (ד) הוראה ישירה יכולה להיות טובה, אם היא מגבירה מעורבות קוגניטיבית של הלומדים.

התפיסות הדיכוטומיות שאפיינו את תחילת הדין "נשברו" והוחלפו בתפיסות חינוכיות המותאמות למורכבות ההוראה. בלוח שלהלן מוצג סיכום של צעדי ההנחיה שפִּללה הפרקטיקה.

לוח 2: צעדי ההנחיה בפרקטיקה 1

| פרקטיקה                               | צעדי הנחיה  | הגדרה/הסבר  | דוגמה   |
|---------------------------------------|---|---|---|
| "שבירה" של תפיסות חינוכיות דיכוטומיות | שאלות מאתגרות מערערות                                   | המנחה שואלת שאלות שמזמינות חשיבה מחדש על הנחות יסוד, הרהור וערעור על תפיסות.                                    | "ואני רוצה לשאול אתכן: למה? למה זה בכלל חשוב לגוון את ההוראה? מה המטרה? מה הבעיה, אם יש בכלל בעיה עם הוראה ישירה?"      |
| בקשה להסברים, הצדקות ופיתוח רעיונות   | רעיונות ולתמוך בהם באמצעות הצגת הסברים, הצדקות ועדויות. | המנחה מבקשת להבהיר רעיונות ולתמוך בהם באמצעות הצגת הסברים, הצדקות ועדויות.                                      | "אם אתן טוענות שדרך אחת עדיפה על אחרת, אתן צריכות להסביר למה, על מה אתן מסתמכות כשאתן אומרות את זה."                    |
| יצירת מרחב של אי-ודאות                | המנחה מציגה עמדה מורכבת, מסבירה את עמדתה ומבססת אותה.   | המנחה מציגה עמדה מורכבת, מסבירה את עמדתה ומבססת אותה. מעוררות חשיבה, שעשינו איתן משהו - לעומת פעילויות סתמיות." | "זה לא 'או או'. כבר ראינו הרצאות מעולות - מפעילות קוגניטיבית, מעוררות חשיבה, שעשינו איתן משהו - לעומת פעילויות סתמיות." |

ב. פרקטיקה 2: תמיכה חקרנית

פרקטיקה זו כוללת "פרגון" ותמיכה מקצועית של המנחה בסטודנטים אשר מזהים בעיות פדגוגיות בשיעור, מפעילים שיקול דעת מקצועי, מנתחים ומעבדים את הציפיות שלהם בכיתה, מתכננים שיעורים ומלמדים. תמיכה מקצועית ופרגון אינם מקדמים "באופן טבעי" דיון חקרני

ופורה בהוראה; מחקרים בנושא של שיח מורות מצביעים על כך שתמיכה, הזדהות ונרמול של בעיות מגבילים חשיבה פדגוגית וחקרנות (Little, 1990; Little & Horn, 2007). אמירות דוגמת "זה היה שיעור מצוין", או "זו לא אשמתך, לכל המורות קשה עם הכיתה הזו", אינן מקדמות פעולה אלא מגדירות בעיות ככאלו שהמורות אינן מסוגלות להתמודד עימן, ומובילות להתנערות מאחריות. למרות זאת, במחקר הנדון זיהינו שתמיכה חקרנית מקדמת שיח פדגוגי פורה. תמיכה כזו כוללת הבעת אמפתיה לקושי, הזדהות, עיסוק במקרה הספציפי, עיגון של התמיכה בעדויות ובהסברים וניסיון ללמוד מהמקרה.

דוגמה לפרקטיקה הזו מספק דיון שהתקיים בסדנה דידיקטית להוראת מתמטיקה במהלך פעילות של שיתוף בחוויות מההתנסות. אחד הסטודנטים הציג בפירוט את ההתנסות הראשונה שלו בהוראה; הוא תיאר את הפער בין התכנון שלו לשיעור לבין שהתרחש בו בפועל, כמו גם את ההשלכות של הפער הזה: "אני לא יכול להגיד שזה היה שעה וחצי. שעה וחצי אני הייתי איתם, אבל 20 דקות רק 'מה שלומכם, איפה אתם'. זה הולך ברגל לאכול, זה פוגש שמה, אחר כך הקראת שמות [...] בואו נגיד שאם תכננתי לשעה וחצי, אז פתאום עשרים דקות הלכו".

הסטודנט גם תיאר היעדר של משאבים (כיתות פנויות, מחשבים, מקרן) שנדרשו לשיעור שתכנן. למרות הקשיים הוא התעקש ללמד את השיעור ולא לדחות אותו, וזאת בניגוד להצעתה של המורה המכשירה. המנחה הגיב באופן ששילב בין הזדהות עם הקושי של הסטודנט והכרה בקושי זה, לבין ניסיון לעודד חקר, בחינה ולמידה מתוך הקושי. הוא פתח את דבריו בהבעת תמיכה: "אלו תנאי פתיחה מאוד לא בריאים וטובים, אין ספק בזה בכלל. גם למורים מאוד מנוסים, כן? זה לא תנאים [...] אני מכיר מורים ותיקים שלא היו מצליחים". לאחר הבעת התמיכה הזו הסטודנט המשיך לפרט את הקשיים שלו, את דרכי התמודדותו עימם ואת שיקול הדעת שלו: "אז אמרתי לעצמי: 'שבוע הבא גם לא יודע מה יהיה המצב, אי-אפשר לדעת'. אמרתי 'בואו נתחיל', ולא ידעתי מה יהיה [...] אז ניסיתי ללכת לאט לאט, כי אתה גם לא יודע איפה כל אחד נמצא [...] שיניתי את התכנון הרבה פעמים והגעתי למצב שבסופו של דבר, המציאות שינתה את הכול".

המנחה המשיך לתמוך בסטודנט ולהכיר בקושי שהלה חווה, וזאת תוך כדי המשגת תהליך ההתמודדות של הסטודנט והצגתו כעיקרון כללי ללמידה עבור הקבוצה. הוא הביע הערכה לגמישות של הסטודנט ולשינויים שערך בשיעור, ובד בבד "סימן" את הדברים אשר חשוב לשמר גם אם עורכים שינויים בתכנון: "אנחנו צריכים את הגמישות הזו, אבל לדעת שברגע שאנחנו משנים מערך שיעור, יש לנו ציר סביב core מסוים. רעיון מארגן שהוא שלנו, שאנחנו לוקחים איתנו מהתחלה ועד הסוף, ועל זה לא הייתי מוותר [...] איך התלמידים הגיבו לזה? מה היה הפידבק מהם אחרי השיעור הזה?"

התמיכה החקרנית של המנחה אפשרה לסטודנט לחשוף את הבעיות בשיעור, למסגר אותן באופן שמזמן פעולה (תוך כדי קבלת אחריות) ולהציע חלופות פרקטיות. בתגובה לשאלות המנחה הוא בחן בעין ביקורתית את דרכי ההוראה שנקט בשיעור, הציג את נקודת המבט של התלמידים והציע חלופות לקראת המשך ההוראה. הסטודנט אף הציג תובנה שעוסקת בליבה, כלומר עיקרון פדגוגי שהוא אימץ לאחר ההתנסות:

אני חושב שאני, שכולם, צריכים לדעת לעשות מין שילוב כזה של משהו אקטיבי שהתלמידים יעשו בשיעור. לחלק מהשיעור יפסיקו להקשיב: פתאום התלמיד לא בסטטוס של מקשיב אלא פעיל, עושה משהו בשיעור. זה גם מעיר אותם ויעזור להם לגעת במה שהם שמעו. גם לנו, המורים, לדבר שעה וחצי - להיות מרוכזים בלי לקבל פידבק, מישהו שידבר בחזרה - זה קשה. בלוח שלהלן מוצג סיכום של צעדי ההנחיה שפִּללה הפרקטיקה.

לוח 3: צעדי ההנחיה בפרקטיקה 2

| פרקטיקה                      | צעדי הנחיה  | הגדרה/הסבר   | דוגמה   |
|------------------------------|---|--|---|
| תמיכה חקרנית                 | הכרה בקושי  | המנחה מביע תמיכה, הזדהות ואמפתיה, מכיר בקושי ובאתגר של הסטודנטים.  | "אלו תנאי פתיחה מאוד לא בריאים וטובים, אין ספק בזה בכלל. גם למורים מאוד מנוסים זה לא תנאים, אני מכיר מורים ותיקים שלא היו מצליחים." |
| המשגה של עיקרון פדגוגי       | המנחה "מסמן" עיקרון פדגוגי, כלומר רעיון כללי המתבטא במקרה הפרטי, וממשיג אותו. | "אנחנו צריכים את הגמישות הזו, לדעת שברגע שאנחנו משנים מערך שיעור, יש לנו ציר סביב core מסוים, רעיון מארגן שהוא שלנו, שאנחנו לוקחים איתנו מהתחלה ועד הסוף." |   |
| חיפוש נקודת המבט של התלמידים | המנחה מבקש לבחון את נקודת המבט של התלמידים ואת ההשלכות עליהם.                 | "איך התלמידים הגיבו לזה? מה היה הפידבק מהם אחרי השיעור?"   |   |



ג. פרקטיקה 3: זיקוק היבטים פדגוגיים יישומיים

פרקטיקה זו עוסקת באופן הסיוע של המנחה לסטודנטים לזהות היבטים פדגוגיים בהתנסות ולמסגר אותם באופן שמזמן פעולה. פעמים רבות שיח מורות ממוסגר באופן שאינו מזמן פעולה (Louie, 2016; Segal, 2019) אלא מתמקד בהיבטים טכניים של ההוראה, או בהתנערות מאחריות והעברתה לגורמים שאינם בשליטת המורה (Peterson et al., 2011). כך למשל במהלך דיון העוסק בחוסר עניין של התלמידים בשיעור, הסברי המורות יכולים להתמקד בגורמים שאינם בשליטתן: "הכול משעמם את התלמידים. אם זה לא מסך, זה לא מעניין". בניגוד להסברים כאלה הן יכולות למסגר את הדיון באופן שמזמן פעולה, וזאת באמצעות התמקדות בהיבטים פדגוגיים ובגורמים בשליטתן: "שילוב דוגמאות רלוונטיות מחיי היום-יום יכול לעזור לתלמידים להתחבר לנושא". פרקטיקה זו חשובה במיוחד למורות בתחילת דרכן, כיוון שאלו נוטות להתמקד בהיבטים אישיים של התלמידים ובהיבטים טכניים של ההוראה (Castro et al., 2005; Wolff et al., 2015).

הדוגמה שלהלן לקוחה מתוך דיון אשר התקיים במהלך סדנת פרקטיקום; הדיון עסק בקטע מצולם מתוך שיעור תנ"ך שלימדה סטודנטית. הסטודנטים התבקשו לבחון ולנתח את יכולתה של כרמית (הסטודנטית המצולמת) לקדם בשיעור את המטרות שהיא קבעה, לדון בפעולות אשר קידמו או עיכבו את השגת המטרות ולעסוק גם בחלופות. בתחילת הדיון ציינו הסטודנטים היבטים שאינם בתחום אחריותם, וההשפעה של כרמית עליהם נמוכה. נוסף על כך חלק מההערות היו כלליות ולא חקרניות: "אני מאוד נהניתי מהשיעור, היה מעניין". הערות אלו לא עסקו באופן ספציפי בפדגוגיה (מה בדיוק היה מעניין ולמה) או בהצגת עדויות (לכך שהתלמידים התעניינו). המנחה מיקדה את ההתבוננות בהיבטים פדגוגיים של השיעור המצולם וניסתה למסגר את הדיון באחריות ובמסוגלות של הסטודנטים כמורים. היא עשתה זאת באמצעות הנחיות ממוקדות ושאלות מכוונות: "שימו לב שאנחנו עלולים לחטוא עכשיו לעניין עצמו שהוא כרמית, השיעור שלה, מה היא עשתה בו. אני רוצה רק שתתמקדו במה שכרמית עשתה לאור המטרות שהציבה". המנחה פנתה לכרמית ואמרה לה: "תזכירי לנו בבקשה עוד פעם מה היו המטרות שלך כדי שהם ירשמו לעצמם את המטרות, בחלק שאת מרצה אפילו. הרי הפרקטיקות צריכות לקדם את המטרה של כרמית". המנחה המשיכה וחיידה את ההנחיות שלה: "אז בואו תראו באיזה פרקטיקות היא משתמשת כדי לקדם את המטרה. איך זה השפיע על התלמידים? אפשר לראות את ההשפעה בתשובות או בחוסר התשובות". ההנחיה הובילה את הסטודנטים למקד את הניתוח שלהם בפעולות של כרמית ובהשלכותיהן על השיעור והתלמידים, כלומר לבחון את הקשר בין הוראה ללמידה באופן שממסגר לפעולה: אני רוצה לדבר על כרמית בלבד. אני כתבתי כמה דברים, כי באמת ראיתי הרבה דברים בשיעור שדיברנו עליהם. היא משתמשת בפרקטיקה של שאילת שאלות פוריות ושל דיון. במקרה הזה השאלה המסוימת, או הדיון המסוים, גלש לדברים שקשורים ליום-יום, שזה יכול לקרות [...] כשאתה שואל איזושהי שאלה, אתה צריך לקחת בחשבון שיכול

להיות שתיכנס לתחום אפור. אתה לא יודע מה יענו לך, ודברים יכולים להתגלגל. לא בטוח שכל מה שיעלה שם יהיה רלוונטי למטרה. (דנה)

המטרה שלה הייתה לבדוק אם המנהיג הוא מורם מעם, אם מותר לו לעשות, אם הוא מעל החוק. לדבר על סוגים של מנהיגות, שזה מתקשר לפרק שלה. אז לדעתי, שאילת השאלות והקישור לחיי היום-יום הובילו למה שראינו, וזה כן ענה למטרה שלה. היא רצתה חשיבה ביקורתית. (רועי)

הדיון התפתח באופן פורה וכלל הצדקות והסברים לטענות, שימוש במונחים מקצועיים, עיגון טענות בעדויות והבעת עמדות שנויות במחלוקת. בלוח שלהלן מוצג סיכום של צעדי ההנחה שכללה הפרקטיקה.

**לוח 4: צעדי ההנחה בפרקטיקה 3**

| פרקטיקה                          | צעדי הנחה   | הגדרה/הסבר   | דוגמה  |
|----------------------------------|---|--|--|
| זיקוק היבטים פדגוגיים יישומיים   | מיקוד הדיון בקשר שבין תכנון ההוראה לביצוע בפועל   | המנחה מבקשת לנתח אירועי הוראה תוך כדי התמקדות באופן שדרכי ההוראה תמכו או עיכבו השגת מטרות.                                   | "הפרקטיקות צריכות לקדם את המטרה, אז בואו תראו מה היו המטרות של כרמית." |
| חיפוש נקודת המבט של התלמידים     | המנחה מבקשת המבט לבחון את נקודות המבט של התלמידים ואת ההשלכות עליהם.  | "תראו איך זה משפיע על התלמידים. אתם יכולים לראות את ההשפעה בתשובות או בחוסר התשובות."  |  |
| מיקוד הדיון בפעולות של הסטודנטית | המנחה ממקדת את הדיון בדרכי ההוראה שנקטה הסטודנטית. היא מבקשת להתעלם מדברים שלא נעשו על ידי הסטודנטית ואינם בשליטתה של זו. | "שימו לב שאנחנו עלולים לחטוא עכשיו לעניין עצמו שהוא כרמית, השיעור שלה, מה היא עשתה בו. אני רוצה רק שתתמקדו במה שכרמית עשתה." |  |

**דיון וסיכום**

הממצא החשוב ביותר של המחקר הוא שפרחי הוראה מצליחים לקיים שיח פדגוגי פורה העוסק בהוראה שלהם. בדיונים שנערכו במהלך מגוון פעילויות הלמידה, הסטודנטים הצדיקו והסבירו את טענותיהם, עיגנו אותן בעדויות מההתרחשויות בכיתה, שילבו בהן מושגים מקצועיים שהם

למדו בהכשרה, והציעו דרכי התמודדות חלופיות עם קשיים באופן שמזמן פעולה. מחקרים קודמים טענו כי היעדר ניסיון וידע מקצועי גורם לכך שפרחי הוראה מוגבלים ביכולתם לנתח באופן פורה אירועי הוראה (Gold & Holodynski, 2015), אולם מהמחקר הנוכחי עולה שהנחיה מתאימה מאפשרת ניתוח פורה כזה.

ממצא נוסף של המחקר הנוכחי הוא שבדיון בייצוג הוראה מצולם מתקיים שיח פדגוגי פורה יותר בקרב פרחי ההוראה מאשר בדיון לאחר הקניה של תוכן פדגוגי, או מאשר בדיון לאחר שיתוף בחוויות ההתנסות בהוראה. אף שממצא זה תומך בממצאי מחקרים קודמים אשר הצביעו על הפוטנציאל של ייצוגי הוראה מצולמים לקדם שיח פדגוגי פורה ולמידה של מורות (Kleinknecht & Schneider, 2013; Seidel et al., 2013), במחקר הנוכחי זוהה שיח פדגוגי פורה גם בפעילויות למידה אחרות אשר מתקיימות בהכשרה (אם כי בשיעורים נמוכים יותר). הדבר חשוב מאוד, שכן ההכשרה להוראה כוללת גם למידה של תכנים חדשים ושיתוף בחוויות מתוך ההתנסות (בד בבד עם ניתוח של ייצוגי הוראה מצולמים). האפשרות לקיים שיח פדגוגי פורה גם במהלך דיונים אלו משמעותית ללמידה של פרחי הוראה. דומה אפוא שכל אחת מפעילויות הלמידה השכיחות בהכשרה יכולה להיות פורייה; השאלה החשובה בהקשר הזה היא אילו פרקטיקות הנחיה תומכות בפוריות השיח ומאפשרות גם ל"הקניה" ול"שיתוף" להיות פוריית.

במחקר הנוכחי זיהינו שלוש פרקטיקות הנחיה. כל אחת משלוש הפרקטיקות האלו מורכבת מכמה צעדים אשר תומכים בשיח פדגוגי פורה של פרחי הוראה: (א) שבירה של תפיסות חינוכיות דיכוטומיות; (ב) תמיכה חקרנית; (ג) זיקוק היבטים פדגוגיים יישומיים. הפרקטיקות האלו נמצאו בכל פעילויות הלמידה אשר היו פוריית במידה גבוהה. ממצא זה מדגיש את חשיבות השילוב בין הנחיה של פעילות ההוראה ("איך") לבין העיצוב והתוכן של הפעילות ("מה"). לנוכח הממצאים אנו טוענות שלכל פעילות למידה יש פוטנציאל להיות פורה, אם משלבים בה פרקטיקות הנחיה המקדמות שיח פורה.

"שבירה של תפיסות חינוכיות דיכוטומיות" ו"זיקוק היבטים פדגוגיים יישומיים" הן פרקטיקות אשר מקדמות שיח פורה בנושא ההוראה, כיוון ששתיהן כוללות הרהור וערעור על תפיסות והנחות יסוד, מסגור שמזמן פעולה וקבלת אחריות, בקשה להצדקות ולהסברים של הטענות ועיגון בראיות ובעדויות מתוך ההוראה בפועל. הפרקטיקה "תמיכה חקרנית" כוללת צעדי הנחיה נוספים המותאמים למאפיינים של פרחי הוראה ולשלב המקצועי שהם נמצאים בו. שלב ההכשרה והכניסה להוראה מתאפיין בחוסר ביטחון ובחששות רבים של פרחי הוראה, ולכן נדרשת במהלכו סביבה תומכת ואמפתית. במחקר הנוכחי ראינו שאם מספקים לסטודנטים סביבה כזו, הם משתפים את עמיתיהם בחוויות ביתר פתיחות ובוחנים את ההוראה שלהם באופן חקרני ורפלקטיבי. ממחקרים קודמים שעסקו בשיח מורות, אנו יודעות כי תמיכה כללית והבעת אמפתיה ללא בחינה ביקורתית אינן מקדמות שיח פורה בנושא ההוראה (Little, 1990; Little & Horn, 2007). הייחודיות שזיהינו במחקר הנוכחי היא בתמיכה הספציפית של המנחות ובשילוב של תמיכה זו בחשיבה חקרנית. התמיכה ממוקדת וספציפית, ונלווים לה צעדי הנחיה הכוללים הזמנה לחקר וללמידה מתוך המקרה תוך כדי המשגה של עיקרון פדגוגי אשר רלוונטי ללמידה של הסטודנטים.

## מסקנות והשלכות

המסקנה המהותית ביותר אשר עולה מתוך המחקר הנוכחי היא חשיבותו הרבה של שיח מונחה בהכשרה להוראה. למנחה יש השפעה על איכותו של השיח ועל ההזדמנות של הסטודנטים והסטודנטים ללמוד במהלך הדיונים בהכשרה. על מנת לקדם שיח פדגוגי פורה יש לשלב בין עיצוב הפעילות ("מה עושים" - דיון המבוסס על ייצוג מצולם, הקניה של תוכן פדגוגי חדש, שיתוף בחוויה) לבין פרקטיקות וצעדי הנחיה ("איך עושים"). נוסף על החשיבות שבמתן אפשרות לסטודנטים לדבר, לחשוב בקול ולהשמיע את קולם, יש חשיבות מכרעת להנחיה ולהובלה של השיח באופן פורה אשר יאפשר לשיח זה להיות בסיס ללמידה. אנחנו רוצות שהשיח ישקף את החשיבה של הסטודנטים, ולכן התערבויות ההנחיה צריכות להיות מדויקות מאוד. כך למשל שיתוף בחוויות מתוך ההתנסות יכול להיות ספונטני ולתמוך בצרכים החברתיים והרגשיים של הסטודנטים, אבל תרומה רבה יותר עבורם יספק קיומו של מאגר פרקטיקות וצעדי הנחיה אשר יסייע למנחה למנף את השיח לשיח פורה. ממצאי המחקר שלנו מציעים דרכים לפיתוח התערבויות הנחיה מדויקות. למחקר יש השלכות על תוכניות להכשרת מורות ומנחות של ההכשרה להוראה; יתרה מזאת, את הפרקטיקות המוצעות אפשר ליישם בהכשרות נוספות, כמו גם בתהליכי פיתוח מקצועי של מורות במסגרות אחרות.

### מגבלות המחקר והצעות למחקרי המשך

אף שממצאי המחקר מבוססים על מגוון של פעילויות למידה שהתקיימו בסדנאות בעלות אופי שונה ובהנחיית מנחים שונים, מדובר בתוכנית הכשרה אחת בלבד. מחקר המשך שיבחן את אופי השיח של סטודנטים ואת הפרקטיקות המוצעות במחקר זה בהכשרות נוספות, יוכל להגביר את ההבנה ואולי אף להאיר פרקטיקות נוספות בעלות אופי פורה. נוסף על כך במחקר הנוכחי הנחנו ששיח פדגוגי פורה יאפשר לפרחי הוראה לפתח מומחיות אדפטיבית ואף לשפר את ההוראה שלהם בפועל. הנחה זו מבוססת על מחקרים קודמים; עם זאת, מחקר המשך אשר יבחן את הקשר בין הנחיה התומכת בשיח פדגוגי פורה בהכשרה לבין תוצאות הלמידה (לשינוי תפיסות או שיפור בהוראה), יוכל לשפוך אור על נכונות ההנחה הזו ולאשש אותה.

## מקורות

טבק, א' (2008). פעילות יש, למידה אין. **הד החינוך**, (4), 36-39.  
יעקובוב, ח' וודר-וייס, ד' (2021). "כשיהיה להם פה טוב הם ילמדו": שיח מורות על מוטיבציה של תלמידים. **דפים**, 75, 127-150.

Alexander, R. (2008). *Essays on pedagogy*. Routledge.

Ball, D. L. (2000). Bridging practices: Intertwining content and pedagogy in teaching and learning to teach. *Journal of Teacher Education*, 51(3), 241-247.

Blomberg, G., Stürmer, K., & Seidel, T. (2011). How pre-service teachers observe teaching on video: Effects of viewers' teaching subjects and the subject of the video. *Teaching and Teacher Education*, 27(7), 1131-1140.

- Borko, H., Koellner, K., & Jacobs, J. (2014). Examining novice teacher leaders' facilitation of mathematics professional development. *The Journal of Mathematical Behavior*, 33, 149-167.
- Castro, A., Clark, K., Jacobs, J., & Givvin, K. B. (2005). Response to theory & practice question: Using video to support teacher learning. *Association of Mathematics Teacher Educators Connections*, 14(3), 8-12.
- Cochran-Smith, M., & Lytle, S. L. (1999). Relationships of knowledge and practice: Teacher learning in communities. *Review of Research in Education*, 24, 249-305.
- Darling-Hammond, L. (2010). Teacher education and the American future. *Journal of Teacher Education*, 61(1-2), 35-47.
- Dewey, J. (1902). *The child and the curriculum*. University of Chicago Press.
- Frederiksen, J. R., Sipusic, M., Sherin, M., & Wolfe, E. W. (1998). Video portfolio assessment: Creating a framework for viewing the functions of teaching. *Educational Assessment*, 5(4), 225-297.
- Gee, J. P. (1990). *Social linguistics and literacies: Ideology in discourses*. Falmer Press.
- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Aldine.
- Gold, B., & Holodynski, M. (2015). Development and construct validation of a situational judgment test of strategic knowledge of classroom management in elementary schools. *Educational Assessment*, 20(3), 226-248.
- Grossman, P. (Ed.). (2018). *Teaching core practices in teacher education*. Harvard Education Press.
- Grossman, P., Wineburg, S., & Woolworth, S. (2001). Toward a theory of teacher community. *Teachers College Record*, 103(6), 942-1012.
- Hatano, G., & Inagaki, K. (1986). Two courses of expertise. In H. W. Stevenson, H. Azuma, & K. Hakuta (Eds.), *Child development and education in Japan* (pp. 262-272). W. H. Freeman.
- Herrenkohl, L. R., & Cornelius, L. (2013). Investigating elementary students' scientific and historical argumentation. *Journal of the Learning Sciences*, 22(3), 413-461.
- Higgins, C., & Burbules, N. C. (2011). Teaching and translation. *Philosophy of Education*, 67, 369-376.
- Horn, I., & Garner, B. (2022). *Teacher learning of ambitious and equitable mathematics instruction: A sociocultural approach*. Routledge.
- Horn, I. S., & Kane, B. D. (2015). Opportunities for professional learning in mathematics teacher workgroup conversations: Relationships to instructional expertise. *Journal of the Learning Sciences*, 24(3), 373-418.

- Horn, I. S., & Little, J. W. (2010). Attending to problems of practice: Routines and resources for professional learning in teachers' workplace interactions. *American Educational Research Journal*, 47(1), 181-217.
- Kazemi, E., Franke, M., & Lampert, M. (2009). Developing pedagogies in teacher education to support novice teachers' ability to enact ambitious instruction. In R. Hunter, B. Bicknell, & T. Burgess (Eds.), *Crossing divides: Proceedings of the 32nd Mathematics Education Research Group of Australasia (MERGA) Conference* (Vol. 1, pp. 12-30). MERGA.
- Kennedy, M. (2016). Parsing the practice of teaching. *Journal of Teacher Education*, 67(1), 6-17.
- Kleinknecht, M., & Schneider, J. (2013). What do teachers think and feel when analyzing videos of themselves and other teachers teaching? *Teaching and Teacher Education*, 33, 13-23.
- Labaree, D. F. (2000). On the nature of teaching and teacher education: Difficult practices that look easy. *Journal of Teacher Education*, 51(3), 228-233.
- Lefstein, A., & Snell, J. (2014). *Better than best practice: Developing teaching and learning through dialogue*. Routledge.
- Lefstein, A., Trachtenberg-Maslaton, R., & Pollak, I. (2017). Breaking out of the grips of dichotomous discourse in teacher post-observation debrief conversations. *Teaching and Teacher Education*, 67, 418-428.
- Lefstein, A., Vedder-Weiss, D., & Segal, A. (2020). Relocating research on teacher learning: Toward pedagogically productive talk. *Educational Researcher*, 49(5), 360-368.
- Little, J. W. (1990). The persistence of privacy: Autonomy and initiative in teachers' professional relations. *Teachers College Record*, 91(4), 509-536.
- Little, J. W. (2002). Locating learning in teachers' communities of practice: Opening up problems of analysis in records of everyday work. *Teaching and Teacher Education*, 18(8), 917-946.
- Little, J. W., & Horn, I. S. (2007). 'Normalizing' problems of practice: Converting routine conversation into a resource for learning in professional communities. In L. Stoll & K. S. Louis (Eds.), *Professional learning communities: Divergence, depth and dilemmas* (pp. 79-92). Open University Press.
- Loughran, J. (2019). Pedagogical reasoning: The foundation of the professional knowledge of teaching. *Teachers and Teaching*, 25(5), 523-535.
- Louie, N. L. (2016). Tensions in equity- and reform-oriented learning in teachers' collaborative conversations. *Teaching and Teacher Education*, 53, 10-19.

- Mercer, N. (2004). Sociocultural discourse analysis: Analysing classroom talk as a social mode of thinking. *Journal of Applied Linguistics*, 1(2), 137-168.
- Mercer, N. (2010). The analysis of classroom talk: Methods and methodologies. *British Journal of Educational Psychology*, 80(1), 1-14.
- Orland-Barak, L., & Wang, J. (2021). Teacher mentoring in service of preservice teachers' learning to teach: Conceptual bases, characteristics, and challenges for teacher education reform. *Journal of Teacher Education*, 72(1), 86-99.
- Peterson, E. R., Rubie-Davies, C. M., Elley-Brown, M. J., Widdowson, D. A., Dixon, R. S., & Irving, E. S. (2011). Who is to blame? Students, teachers and parents views on who is responsible for student achievement. *Research in Education*, 86(1), 1-12.
- Segal, A. (2019). Story exchange in teacher professional discourse. *Teaching and Teacher Education*, 86.
- Seidel, T., Blomberg, G., & Renkl, A. (2013). Instructional strategies for using video in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 34, 56-65.
- Sfard, A. (2008). *Thinking as communicating: Human development, the growth of discourses, and mathematizing*. Cambridge University Press.
- Shaffer, D. W. (2017). *Quantitative ethnography*. Cathcart Press.
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14.
- Tekumru-Kisa, M., & Stein, M. K. (2017). A framework for planning and facilitating video-based professional development. *International Journal of STEM Education*, 4.
- van Es, E. A., & Sherin, M. G. (2021). Expanding on prior conceptualizations of teacher noticing. *ZDM*, 53(1), 17-27.
- van Es, E. A., Tunney, J., Goldsmith, L., & Seago, N. (2014). A framework for the facilitation of teachers' analysis of video. *Journal of Teacher Education*, 65(4), 340-356.
- Vedder-Weiss, D., Ehrenfeld, N., Ram-Menashe, M., & Pollak, I. (2018). Productive framing of pedagogical failure: How teacher framings can facilitate or impede learning from problems of practice. *Thinking Skills and Creativity*, 30, 31-41.
- Wolff, C. E., van den Bogert, N., Jarodzka, H., & Boshuizen, H. P. A. (2015). Keeping an eye on learning: Differences between expert and novice teachers' representations of classroom management events. *Journal of Teacher Education*, 66(1), 68-85.
- Zeichner, K. (2010). Rethinking the connections between campus courses and field experiences in college- and university-based teacher education. *Journal of Teacher Education*, 61(1-2), 89-99.





## דילמת הייצוגיות מול המומחיות: אתגר החיים המשותפים בקמפוס רב-תרבותי בראי הסגל המנהלי

דניאלה שנקר, רמה מנור

### תקציר

מחקרים רבים שעסקו בנושא רב-תרבותיות בהשכלה הגבוהה בישראל, התמקדו בעיקר בסטודנטים לתואר ראשון הלומדים באוניברסיטאות ובמכללות אזוריות, וקצתם התמקדו בסטודנטים לחינוך ובסטודנטים לתואר שני. המחקר הנוכחי מבקש להרחיב את גבולות הבדיקה של יישום הרב-תרבותיות במוסדות להשכלה גבוהה ולכלול בה גם את העמדות וההתנהגות של נותני השירותים המנהליים במוסדות האקדמיים, הנמצאים בקו הראשון במתן שירותים לסטודנטים ולסגל האקדמי. במחקר נטען שתי טענות: (1) קידום חיים משותפים במכללות לחינוך מחייב התייחסות גם אל הסגל המנהלי המספק שירותים הן לסגל האקדמי הן לסטודנטים; (2) על המכללות האקדמיות לפתור את דילמת הייצוגיות מול המומחיות כדי ליישם את תפיסת החיים המשותפים במרחבי הפעולה של הסגל המנהלי. חשיבותו של המחקר הנוכחי היא כפולה<sup>1</sup>. ראשית, המחקר מתמקד לראשונה בבחינת עמדות הסגל המנהלי במכללה לחינוך בישראל בנושא רב-תרבותיות וחינוך לחיים משותפים. שנית, המחקר בוחן את המדיניות המוסדית של מכללה לחינוך בנוגע ליישום רב-תרבותיות בהעסקת סגל מנהלי במכללה להכשרת מורים.

**מילות מפתח:** חיים משותפים, מכללה לחינוך, סגל מנהלי, רב-תרבותיות

### מבוא

החברה הישראלית מתאפיינת במחלוקות במרחב הציבורי שמקורן בהשקפות עולם שונות, במיוחד באשר לאיזון הראוי בין ערכים לאומיים ודתיים לבין ערכים דמוקרטיים, ליברליים וחילוניים. בדומה למדינות רבות בעולם, החברה הישראלית מתאפיינת בסקטוריאליזציה ובקיטוב הולך וגובר בין קבוצות חברתיות שונות (Epstein, 2016; Etzioni-Halevy, 2016), בשלילת הלגיטימציה ובצמצום הפתיחות לקיומן ולצורכיהן של קבוצות אחרות וביחסי שליטה בין קבוצות שונות (פרי, 2007). עדות לכך ניתן למצוא ביחסיה של מדינת ישראל עם המיעוט הערבי שבתוכה, יחסים העוברים טלטלה ושינוי עמוק (Paul-Binyamin & Haj-Yehia, 2019). את מערכת היחסים הזו מעצבות שלוש מגמות מרכזיות וסותרות: (1) שאיפה ברורה של האוכלוסייה הערבית בישראל, ובעיקר של הצעירים, להשתלבות אזרחית, תעסוקתית ופוליטית,

1 המחקר בוצע במעבדת המחקר במרכז לקידום חיים משותפים במכללה האקדמית בית ברל במימון קרן פלדמן.

על אף נקודת הזינוק הנמוכה שלהם, חסמים חברתיים, כלכליים, שפתיים ותרבותיים ניכרים, לצד רצונם לשמור על זהות לאומית נפרדת; (2) עוינות וריחוק של חלק גדול מהציבור היהודי כלפי המיעוט הערבי, שניזונים מרטוריקה ומעשייה מדירות של הממשלות ושל חלק גדול מההנהגה הפוליטית בעבר; (3) האצת השתלבות הציבור הערבי במרקם החיים בישראל בעקבות תיקון מנגנוני הקצאה ממשלתיים בין השנים 2016-2020 בתחומי התעסוקה ובתחומים אחרים (אלרן ואח', 2020).

דומה כי אין מחלוקת לגבי הצורך בשיתוף כלל הקהילות בחברה הישראלית במרחב החיים המשותף ובהעלאת תרומה לקידום הטוב המשותף במרחב הציבורי. חזון החיים המשותפים במרחב המשותף טרם מומש. בספרות המחקר מוצגים ארבעה תנאים עיקריים לבניית בסיס לחיים משותפים: (1) תמיכה חברתית-מוסדית הפועלת להגברת המגע בין הקבוצות; (2) פוטנציאל גבוה להיכרות אישית ממושכת; (3) מעמד שווה בין הקבוצות ללא עליונות או דעות קדומות; (4) שיתוף פעולה להשגת יעד משותף (עיסאווי וסלומון, 2009; פרידמן ואח', 2017). רב-תרבותיות - גם אם היא נחשבת לבסיס מכריע לחיים משותפים - יכולה להוביל לבידול בין הקבוצות ולהסתגרות בתוך הקבוצות, אם אינה מלווה בחינוך לאזרחות משותפת ולערכים דמוקרטיים אוניברסליים (Kymlicka, 2003).

מחקרים רבים שעסקו בנושא הרב-תרבותיות בהשכלה הגבוהה בישראל, התמקדו בעיקר בסטודנטים לתואר ראשון הלומדים באוניברסיטאות ובמכללות אזוריות, ומקצתם התמקדו בסטודנטים לחינוך ובסטודנטים לתואר שני (למשל, דוידוביץ ואח', 2006; לב ארי וחסיסי-סאבק, 2016; לב ארי ומולא, 2017; לרון ולב ארי, 2013; Lev Ari & Laron, 2014). לב ארי וחסיסי-סאבק (2016) טוענות כי מוסדות אקדמיים יכולים לשלוט במידה רבה בתוצאות המפגש הבין-תרבותי המתקיים בתחומן. לפי קרואר-רוט (2010), בישראל, בשונה ממקומות אחרים בעולם, ההיבט היישומי ומשמעותו הלכה למעשה בכל הקשור לסוגיית המפגש הבין-תרבותי במוסדות להשכלה גבוהה אינו זוכה לתשומת לב רבה. המחקר הנוכחי מבקש אפוא להרחיב את גבולות הבדיקה של יישום הרב-תרבותיות במוסדות להשכלה גבוהה ולכלול בה גם את העמדות וההתנהגות של נותני השירותים המנהליים במוסדות האקדמיים, שבמסגרת תפקידיהם נותנים שירותים לסטודנטים ולסגל האקדמי. חשיבותו של המחקר הנוכחי היא כפולה. ראשית, המחקר מתמקד לראשונה בבחינת עמדות הסגל המנהלי במכללה לחינוך בישראל בנושא הרב-תרבותיות והחינוך לחיים משותפים. שנית, המחקר בוחן את המדיניות המוסדית של מכללה לחינוך כלפי יישום רב-תרבותיות בהעסקת הסגל המנהלי במכללה להכשרת מורים.

## סקירת ספרות

חינוך לחיים משותפים או חינוך לשותפות

המושג "חינוך לחיים משותפים" הוא מושג מעורפל המשמש בערבוביה לצד מושגים דומים כגון: חינוך לשלום, חינוך לדו-קיום, חינוך לרב תרבותיות, חינוך לדמוקרטיה, האחר הוא אני, חינוך לשותפות. המכנה המשותף הרעיוני לכל המושגים קשור להעמקת ההיכרות עם האחר ולביסוס

ההכרה בו על בסיס שוויוני. מאז תחילת שנות האלפיים החליף המושג "חינוך לחיים משותפים" מושגים אחרים שהיו שגורים בתחום זה, כמו חינוך לדו-קיום, חינוך לשלום וחינוך לדמוקרטיה, או התווסף אליהם. הוא החל להיות נפוץ במחקר הישראלי הודות למהלך של "תקווה ישראלית" ביוזמתו של נשיא המדינה דאז, ראובן ריבלין (2015), שהוביל את ההמלצה להקים יחידה במשרד החינוך שתעסוק בנושא (מבקר המדינה, 2016). בשנים האחרונות השתרשו הטיות שונות של המושג בשיח הציבורי, כמו חינוך לשותפות, שעדיין חסרה לגביו התייחסות תאורטית נרחבת במחקר (הופמן, 2020). אך בכל מקרה המושג "חינוך לשותפות" מבקש לקדם באמצעות מערכת החינוך יחסים וקשרים בין קבוצות ובין יחידים במסגרת מדינתית אחת על רקע של כבוד הדדי, הכרה וסובלנות. לדעת הופמן (2020, עמ' 21),

ההבדל היסודי בין המושג "חינוך לחיים משותפים" למושג "חינוך לשותפות" נעוץ במטרת המהלך וביעדיו היישומיים: חינוך לחיים משותפים מזוהה עם יעדים המבקשים לשנות את המציאות (המקומית, המדינתית, הפוליטית) ואת השיח הציבורי שינוי יסודי לטווח הארוך, ואילו יעדי החינוך לשותפות מתבססים על המציאות הקיימת ומבקשים לייצר בתוכה הסדרים והסכמות אד-הוק לצורך השגת תועלות קצרות וארוכות טווח לרווחת המשתתפים בתהליך. ניתן לטעון כי ההפך הוא גם נכון: החיים המשותפים הם המציאות עצמה, שבה אנשים חיים זה לצד זה, והחינוך לשותפות עוסק ביכולת שלהם לחיות יחד ומקדם את היחסים ביניהם. אלא שגם במקרה כזה חינוך לשותפות עוסק במציאות הקיימת ולא בהכרח בשינוי היסודי שלה.

בסיכום דבריה הופמן כותבת כי "היעיסוק במושגים נותר עד כה ברמת הדיון האקדמי או כמשחק מילים מיתוגי העונה לכוחות השוק ברגע נתון" (עמ' 30).

ממחקרים בנושא ידוע כי ייחודו של המושג "חינוך לחיים משותפים" נעוץ בתכליתו המכוונת ליצירתה של אזרחות משותפת ושוויונית במסגרתו של מרחב ציבורי משותף (פאול-בנימין, 2017). פאול-בנימין (שם, עמ' 34) מסרטט מבנה תשתית בעל שלושה רבדים לקיומם של חיים משותפים: הרובד הראשון הוא החינוך הפרטיקולרי המתבסס על זכותו של האדם להכיר את זהותו, את שפתו ואת ההיסטוריה שלו ולקדם את תרבותו ומורשתו; הרובד השני הוא החינוך האזרחי-אוניברסלי שנועד לחזק את הדמוקרטיה הליברלית ולהבנות מרחב משותף המבוסס על דמוקרטיה ושוויון (שגיא, 2000); הרובד השלישי הוא המרחב שבו מתקיים מפגש בין מגזרים לקהילות על בסיס חינוך פלורליסטי שמקדם היכרות והכרה הדדית (תמיר, 1998). תמיר (2020) מציעה התבוננות נוספת על המושג "חינוך לחיים משותפים" המתבססת על תאוריית המגע (contact theory) של אלפורט (Allport, 1954)<sup>2</sup>, ולפיה היכולת לקדם

2 מדובר בתאוריה חברתית-פסיכולוגית הגורסת כי מפגשים בין-קבוצתיים יכולים לצמצם דעות קדומות וסטראוטיפים אם יתקיימו התנאים האלה: (א) סטטוס שווה (סימטריה) בין החברים בקבוצות שיש ביניהם יחסי גומלין; (ב) מטרות משותפות היוצרות שיתוף פעולה בין קבוצות; (ג) מגע אינטימי ולא סיבתי המאפשר לחברי הקבוצות להכיר לעומק מעבר לרמה השטחית; (ד) סמכות ו/או אקלים חברתי המאפשר מגע בין הקבוצות ותומך בו; (ה) פתיחות ראשונית ליחסים בין-קבוצתיים.

חיים משותפים מתבססת על שני תנאים מקדימים - מטרה משותפת ותמיכה משמעותית של המדינה. בהיעדר אחד מהתנאים או שניהם לא ניתן יהיה לקדם חינוך לחיים משותפים. זאת ועוד, כדי שיתקיים חינוך לחיים משותפים יש להנכיח ערכים הומניים ליברליים שעל פיהם לא יירדף אדם במרחב הציבורי בשל מוצאו או דתו. בבסיס החינוך לחיים משותפים קיימת הנחה המחייבת את כל הקבוצות "לגלות סובלנות ולהתמודד עם אורחות חיים שאינם מקובלים עליהם ולפעמים אף נראים להם דחויים או אסורים" (תמיר, 2020, עמ' 277). היחלשות הסולידריות החברתית והסובלנות ההדדית מעוררת תגובות בקרב גופים שונים בחברה האזרחית, המנסים לקדם שיתוף פעולה בין חלקיה השונים של החברה לשם ביסוס חברה אזרחית פעילה ואיתנה. לחברה אזרחית חזקה כזו תפקיד חשוב בריסון כוחה של המדינה מול אזרחיה. לתוך שדה פעיל זה נכנסה האקדמיה (היישיריק, 2021). למרות הצורך בגיוון חברתי ותרבותי במרחבים ציבוריים ניכר פער בין שילוב ערבים לשילוב יהודים בחינוך ובהשכלה הגבוהה - פער שההסבר לו נעוץ במדיניות הרגולטורית הנהוגה בהשכלה הגבוהה בישראל.

#### חיים משותפים בהשכלה הגבוהה בישראל - מדיניות רגולטורית

למועצה להשכלה גבוהה (מל"ג) ולוועדה לתכנון ולתקצוב (ות"ת), הגופים הרגולטוריים המפקחים על המוסדות להשכלה גבוהה בישראל, יש מדיניות דיפרנציאלית ופרטיקולרית של קידום רב-תרבותיות באקדמיה הישראלית. המדיניות שנוקטות המל"ג וות"ת בנושא מותאמת לאוכלוסיות שונות בהתאם לחסמי הכניסה למערכת ההשכלה הגבוהה בישראל הייחודיים להן. למשל, שנקר (2020) שחקרה את הרגולציה בשילוב חרדים באקדמיה, מצאה כי בשוק ההשכלה הגבוהה מתקיימים שלושה דגמים רגולטוריים שונים לשילוב חרדים: דגם השילוב העצמי, דגם ההפרדה המגזרית והמגדרית ודגם השילוב הכפוי. מבין שלושה דגמים אלו מל"ג וות"ת מתעדפות מבנית, ארגונית וכלכלית את דגם ההפרדה המגזרית והמגדרית.

דומה כי הרגולטורים בתחום ההשכלה הגבוהה לא השכילו להבחין בין קידום חיים משותפים למדיניות של רב-תרבותיות, הנתפסים כמושג זהה. עם זאת, במחקר זה אנו מבחינים בין הערך של רב-תרבותיות לערך של חיים משותפים. ברק ועופרים (2009) רואים במושג רב-תרבותיות קיבוץ של פרקטיקות הכוללות חינוך לאזרחות משותפת, רב-קיום, מפגש עם ה"אחר", שונות וסובלנות. רב-תרבותיות מאפשרת ל"אחר" לפעול במרחב הציבורי כשווה בין שווים, ואילו המונח חיים משותפים במחקר זה מתמקד בבחינת מערכות היחסים ויחסי הכוח המתקיימים במציאות הלכה למעשה במרחב ציבורי נתון. האם הפרקטיקות במרחב ציבורי נתון מקדמות רב-תרבותיות? האם הפרקטיקות הנהוגות במרחב הציבורי הנחקר מכוונות שוויון? האם הן מכוונות שותפות סימטרית או שמא הן מכוונות הפרדה ובידול? בחלק הבא נבחן את מקומם של המנגנונים המנהליים במרחב הציבורי ואת דרכי הפעולה שבאמצעותן ניתן לחולל שינויים במרחב ציבורי נתון.

### המנגנונים המנהליים: ייצוגיות או מומחיות

בצל אתגרי החיים המשותפים עולות שאלות ערכיות בדבר דמותה של החברה הישראלית והדרכים הרצויות לחלוקת הכוח והמשאבים בה בצורה הוגנת. זילבר (2006) טוענת כי יש להתפכח מהתפיסה הרומנטית התמימה המוחקת הבדלים של דת, מין, גזע, מוצא אתני, שפה, תרבות או מעמד, וצריך להדגיש את השותפות החברתית ואת הזכויות המגיעות לכל אדם באשר הוא אדם. לטענתה, למנגנונים המנהליים, הבירוקרטיה, הבכורה בקביעת המדיניות בפועל ובהגשמתה הלכה למעשה ובהשפעה על תחומי חיים נרחבים. עיקר ההחלטות המכריעות לגבי חלוקת המשאבים בחברה וגיבוש המדיניות נעשות על ידי המנגנונים המנהליים "במסווה של ניטרליות, חוסר פניות, על ידי אנשי מקצוע בירוקרטיים הנתפסים כמנותקים ממוקדי המאבק בין קבוצות האינטרס המגוונות... כשלמעשה הם אינם כאלה, ובפעולתם הם משרתים למעשה את ההגמוניה השלטת. המנגנון הבירוקרטי מעצם טיבו וטבעו בנוי על מנת לשעתק את הסדר החברתי השורר ולשמרו" (זילבר, 2006, עמ' 27).

זילבר מזהה שני מודלים המצויים במבנה הגופים המנהליים במדינות דמוקרטיות ומשמשים בערבוביה זה לצד זה: מודל המומחיות ומודל הייצוג המגזרי. מודל המומחיות מתייחס לגופים מנהליים המורכבים מאנשים בעלי מומחיות מיוחדת הרלוונטית לפעילותו של הגוף המנהלי, או מנציגי משרדים ממשלתיים שונים המייצגים את האינטרסים המוסדיים השונים הרלוונטיים. המודל של הייצוג המגזרי כולל גופים המורכבים מנציגי סקטורים שונים שהם בעלי אינטרס מובחן, שבשמו הם פועלים ושאותו הם מעוניינים לקדם. בפועל קיימות וריאציות שונות של שני המודלים כמו גם גופי כלאיים המשלבים מומחיות עם ייצוגיות, במידה כזו או אחרת. בשנים האחרונות תופס את מקומו של מודל הייצוג המושג "כשירות תרבותית" (competence cultural). המושג מתייחס ליכולת של ארגון ושל חברי הארגון להתאים את עצמם לקבוצות התרבותיות השונות שמהן באים קהלי היעד שלו. ברמת נותן השירות כשירות תרבותית היא: (1) מודעות לתפיסת העולם התרבותית של אדם; (2) התייחסות להבדלים תרבותיים; (3) ידע לגבי תפיסות ומנהגים תרבותיים שונים; (4) מיומנויות בין-תרבותיות (Betancourt et al., 2002; Campinha-Bacotte, 2002). הכשירות התרבותית מאפשרת לארגון אפקטיביות רבה בעבודתו תוך שילוב ערכים של הגינות ושוויון לכל לקוחותיו. אלא שעבור רבים בישראל כשירות תרבותית מקבלת פרשנות פוליטית ואידאולוגית. למשל, חדר תפילה מוסלמי עשוי לרמוז על דעה פוליטית, כשם שקוד לבוש לצוות עשוי להיתפס כ"כפייה דתית" וכחציית גבולות בין-אישיים, מקצועיים ופוליטיים (אגמון-שניר, 2013).

### מטרת המחקר

מטרת המחקר היא לבחון מהי מדיניות של מכללה אקדמית לחינוך בקידום חיים משותפים, ואיך באה לידי ביטוי דילמת הייצוגיות מול המומחיות בראי הסגל המנהלי הבכיר וחברי הסגל המנהלי במכללה. השאלות שייבחנו הן: (1) האם קיימת כשירות תרבותית (ייצוגיות) לסגל

המנהלי במכללה? אם כן, מה הם המרכיבים והמאפיינים שלה (לרבות מאפיינים של מומחיות)?  
(2) כיצד תפיסת החיים המשותפים באה לידי ביטוי בהתנהגות של חברי הסגל המנהלי הבכיר במכללה? (3) כיצד תפיסת החיים המשותפים באה לידי ביטוי בהתנהגות של חברי הסגל המנהלי במכללה?

## מתודולוגיה

המחקר הנוכחי הוא מחקר משולב: מחקר כמותי המורכב משאלוני עמדות של חברי הסגל המנהלי היהודי והערבי במכללה, וכן מחקר איכותני המבוסס על ניתוח תוכן של ראיונות עם ארבעת בעלי התפקידים הבכירים ביותר במכללה.

## אוכלוסיית המחקר

הסגל המנהלי במכללה האקדמית לחינוך שבה נערך המחקר כולל 181 עובדים: 4 חברי סגל מנהלי עובדים ביחידות הקשורות להנהלת המכללה: לשכת הנשיאה ולשכת המנכ"ל; 65 חברי סגל מנהלי עובדים בפקולטות השונות; 15 חברי סגל מנהלי עובדים ביחידות אקדמיות, כגון: מזכירות אקדמית, המשרד לקשרים בין-לאומיים אקדמיים, דקנט הסטודנטים; ו-97 חברי סגל מנהלי עובדים ביחידות מנהליות, כגון: אגף משאבי אנוש, רכש ותפעול, יחידת האירועים, קשרי חוץ ופיתוח משאבים, מדור בחינות, אגף מערכות מידע, רכש ותפעול, תחזוקה ובספרייה. הנתונים התקבלו מאגף משאבי אנוש במכללה בחודש ינואר 2022 ומהווים תמונת מצב עדכנית לאותו חודש.

לוח 1: הסגל המנהלי במכללה האקדמית לחינוך לפי שיוך תעסוקתי בפילוח אתני

| שם היחידה      | מספר העובדים ביחידה | מספר עובדים יהודים ביחידה | מספר עובדים ערבים ביחידה |
|----------------|---------------------|---------------------------|--------------------------|
| הנהלת המכללה   | 4 (100%)            | 3 (75%)                   | 1 (25%)                  |
| פקולטות        | 65                  | 55 (85%)                  | 10 (15%)                 |
| יחידות אקדמיות | 15                  | 14 (93%)                  | 1 (7%)                   |
| יחידות מנהליות | 97                  | 91 (94%)                  | 6 (6%)                   |
| סך הכול        | 181 (100%)          | 162 (90%)                 | 19 (10%)                 |

כאמור, במחקר השתתפו גם ארבעה בעלי תפקידים מנהליים בכירים במכללה.

## כלי המחקר

### שאלון עמדות

במחקר זה נעשה שימוש בשאלון עמדות שפותח וגובש על בסיס שאלונים דומים העוסקים ברב-תרבותיות במוסדות להשכלה גבוהה (לרון ולב ארי, 2013; לב ארי וחסיסי-סאבק, 2016). מטרת השאלון היא לברר את עמדות הסגל המנהלי היהודי והערבי בכל הקשור למפגש הבין-תרבותי במכללה. השאלון נוסח תחילה בשפה העברית ואחר כך תורגם לשפה הערבית. השאלון בשתי השפות כלל שאלות על מאפייני הרקע של הנשאלים וכן שאלות סגורות העוסקות בידע של חברי הסגל המנהלי בנוגע לקבוצה האחרת (מה יודעים היהודים על הערבים, ומה יודעים הערבים על היהודים), בעמדותיהם ובתפיסותיהם באשר לאווירה במכללה. ההיגדים בשאלון נעו על סולם ליקרט בן חמש דרגות (1=בכלל לא מסכים; 2=מסכים במידה מועטה; 3=מסכים במידה בינונית; 4=מסכים במידה רבה; 5=מסכים במידה רבה מאוד), אולם בחינת התגובות העלתה שניתן לקבץ את ממדי הסולם לשלוש קטגוריות: 1=מסכים במידה מועטה; 2=מסכים במידה בינונית; 3=מסכים במידה רבה.

במכללה עובדים בסך הכול 181 חברי סגל מנהלי יהודי וערבי - 162 מהם יהודים (90%) ו-19 ערבים (10%). אחוז חברי הסגל המנהלי הערבי במכללה הוא כמחצית מאחוז האוכלוסייה הערבית בישראל (המהווה כ-21%). על השאלון השיבו בסך הכול 75 משתתפים מתוך 181 חברי הסגל המנהלי במכללה: 61 חברי סגל מנהלי יהודי, כלומר 38% מסך כל חברי הסגל היהודי, ו-14 חברי סגל מנהלי ערבי, כלומר 74% מסך כל חברי הסגל המנהלי הערבי במכללה. אם כן, רוב חברי הסגל המנהלי הערבי מילאו את השאלון, זאת לעומת כשליש בלבד מחברי הסגל המנהלי היהודי. מתוך 61 חברי הסגל המנהלי היהודי שהשיבו על השאלון, 87% הם נשים והיתר גברים; מתוך 14 חברי הסגל המנהלי הערבי שהשיבו על השאלון, 89% נשים והיתר גברים.

### ראיונות

התקיימו ראיונות חצי פתוחים עם כל בעלי התפקידים המנהליים הבכירים. כל ראיון ארך כחצי שעה והתקיים מחוץ למכללה. הראיונות הוקלטו ותומללו. מוקדי הראיונות עסקו בתפיסת החיים המשותפים של בעלי התפקידים הבכירים במכללה ובפרקטיקות המיישמות זאת, לפי דעתם. מתוך הראיונות אותרו ומופּו שש תמות ממוקדות (צבר בן יהושע, 1995; שקדי, 2014): (1) הגדרת המכללה כרב-תרבותית; (2) ביטויים של רב-תרבותיות במכללה; (3) החזון של חיים משותפים במכללה; (4) פעולות שנקטו לחיזוק החיים המשותפים; (5) חסמים והתנגדויות ביישום המדיניות; (6) חיזוק החיים המשותפים בתקופה של מגפת הקורונה. בכל אחת מהתמות הללו תיבחן החשיבה על דילמת הייצוגיות מול המומחיות.

## הליך המחקר

במהלך החודשים ינואר-פברואר 2022 קיימנו את כל הראיונות. במקביל גיבשנו את שאלון העמדות לחברי הסגל המנהלי בשפות עברית וערבית, ולאחר תיקוף שבוע באמצעות סטטיסטיקאי, השאלון נשלח בחודש מרץ 2022 באופן מקוון לכל חברי הסגל המנהלי. לאחר מילוי השאלונים נעשה ניתוח סטטיסטי. יש לציין כי השאלונים מתייחסים לדיווחים עצמיים של חברי הסגל המנהלי, ועל כן עשויים להיות מוטעים.

## עיבודים סטטיסטיים

תגובות הנבדקים לשאלון תוארו באמצעות שכיחויות ואחוזים. כדי לפשט את העיבוד צומצמו התגובות לשלוש קטגוריות: "מסכים במידה מועטה" (תגובות 1 ו-2 בשאלון), "מסכים במידה בינונית" (תגובה 3) ו"מסכים במידה רבה" (תגובות 4 ו-5 בשאלון). הקשר בין אופן התגובה לבין קבוצת הלאום נבחן באמצעות מבחן Pearson's chi-square או Fisher exact בהתאם לצורך. מדד V של קרמר (Cramer's V) שימש כמדד לגודל האפקט ופורש על פי נקודות החתך האלה: אין קשר (0.10-0), קשר בעוצמה חלשה (0.10-0.40), קשר בעוצמה בינונית (0.40-0.70) וקשר בעוצמה חזקה (מעל 0.70)<sup>3</sup>, והוא מוצג רק עבור תוצאות מובהקות סטטיסטיות. רמת מובהקות של  $p \leq 0.05$  נחשבה למובהקת סטטיסטית. כל העיבודים נעשו באמצעות תוכנת SPSS גרסה 25.

## אתיקה

חברי הסגל המנהלי שענו על השאלונים קראו את מטרת המחקר והביעו הסכמה מדעת להשתתף במחקר. הובטח להם חיסיון על פרטיהם, וניתנה להם אפשרות שלא להשתתף במחקר או לפרוש ממנו במהלך מילוי השאלון. גם המרואיינים הביעו את הסכמתם המלאה להשתתף במחקר. במחקר הנוכחי העוסק בסגל המנהלי לא נדרש אישור של ועדת האתיקה.

## ממצאים

הממצאים מהראיונות שופכים אור על דעות חברי הסגל הבכיר באשר למספר נושאים: הגדרת הרב-תרבותיות של המכללה, ביטוייה, חזון המכללה ומדיניות המכללה הנוגעת לחיים משותפים; יחסי רוב-מיעוט בקמפוס; המרחבים הפיזיים והלשוניים בקמפוס והחד-כיווניות שלהם (שיעור גבוה יותר של חברי סגל ערבים הנמצאים בקשר חברתי ולשוני עם חברי סגל יהודים).



ממצאים שעלו מהשאלונים שמילאו חברי הסגל המנהלי כאמור, במכללה עובדים 181 חברי סגל מנהלי - רובם המכריע (162 שהם 90%) יהודים, ורק 10% (19 עובדים) ערבים. אחוז חברי הסגל המנהלי הערבי במכללה מועט ביותר ועומד על כמחצית מאחוז האוכלוסייה הערבית בישראל המהווה כ-21%. לוח 2 מציג בפירוט את הממצאים על תפיסות הסגל המנהלי, כפי שעלו מהשאלונים.

לוח 2: סטטיסטיקה תיאורית (שכיחויות ואחוזים) של התשובות על ההיגדים  
בשאלון של הסגל המנהלי, בפילוח לפי לאום

| מבחן מובהקות                                      | במידה מועטה         | במידה בינונית      | במידה רבה מאוד       | קבוצת לאום      | תוכן   | מס"ד |
|---|---------------------|--------------------|----------------------|-----------------|--|------|
| Fisher exact=2.67;<br>p=0.29                      | 24 (44%)<br>3 (22%) | 7 (13%)<br>2 (14%) | 23 (43%)<br>9 (64%)  | יהודים<br>ערבים | ביחידה שבה אני עובד, עובדים יחד איתי סגל מנהלי מהקבוצה התרבותית האחרת. | Q1   |
| Fisher exact=14.00;<br>p=0.001;Cramer's<br>V=0.46 | 6 (11%)<br>5 (39%)  | 6 (11%)<br>5 (39%) | 43 (78%)<br>3 (22%)  | יהודים<br>ערבים | ביחידה שבה אני עובד, אני נותן שירות לסטודנטים מהקבוצה התרבותית האחרת.  | Q2   |
| Fisher exact=2.5;<br>p=0.25                       | 5 (9%)<br>3 (22%)   | 5 (9%)<br>2 (14%)  | 44 (82%)<br>9 (64%)  | יהודים<br>ערבים | ביחידה שבה אני עובד, אני נותן שירות לסטודנטים מהקבוצה התרבותית שלי.    | Q3   |
| Fisher exact=6;<br>p=0.03; Cramer's<br>V=0.3      | 13 (24%)<br>0 (0%)  | 10 (18%)<br>1 (7%) | 32 (58%)<br>13 (93%) | יהודים<br>ערבים | אני מקיים קשרים חברתיים עם חברי סגל מנהלי מהקבוצה התרבותית האחרת.      | Q4   |
| Fisher exact=47.7;<br>p=0;Cramer's V=0.9          | 46 (85%)<br>0 (0%)  | 5 (9%)<br>0 (0%)   | 3 (6%)<br>14 (100%)  | יהודים<br>ערבים | אני יכול לתקשר בשפה של הקבוצה האחרת (עברית או ערבית בהתאם).            | Q5   |

| מבחן מובהקות                                    | במידה מועטה       | במידה בינונית      | במידה רבה מאוד        | קבוצת לאום      | תוכן   | מס"ד |
|---|-------------------|--------------------|-----------------------|-----------------|--|------|
| Fisher exact=ns;<br>p=1.00                      |                   | 1 (2%)<br>0 (0%)   | 53 (98%)<br>14 (100%) | יהודים<br>ערבים | חשוב לשמור על ערכי הדמוקרטיה (כגון חופש ביטוי, שוויון בין אזרחים). | Q6   |
| Fisher exact=4;<br>p=0.2                        | 0 (0%)<br>1 (7%)  | 2 (4%)<br>1 (7%)   | 53 (96%)<br>12 (86%)  | יהודים<br>ערבים | כל הקבוצות התרבותיות הנכללות בחברה חשובות באותה המידה.             | Q7   |
| Fisher exact=4.6;<br>p=0.08                     | 1 (2%)<br>1 (7%)  | 6 (11%)<br>4 (29%) | 48 (87%)<br>9 (64%)   | יהודים<br>ערבים | במכללה מתחשבים בחגים של כל הקבוצות התרבותיות.                      | Q8   |
| Fisher exact=3.6;<br>p=0.22                     | 0 (0%)<br>1 (8%)  | 9 (16%)<br>3 (21%) | 46 (84%)<br>10 (71%)  | יהודים<br>ערבים | ניתן להגדיר את המכללה כרגישה תרבותית.                              | Q9   |
| Fisher exact=16.5;<br>p=0.00; Cramer's<br>V=0.5 | 0 (0%)<br>3 (21%) | 5 (9%)<br>5 (36%)  | 50 (91%)<br>6 (43%)   | יהודים<br>ערבים | אני מרגיש במכללה כשווה בין שווים.                                  | Q10  |

ממצאי השאלונים מצביעים על חמש תמות מובהקות,<sup>4</sup> כמפורט להלן.

1. יחסי רוב-מיעוט בקמפוס

בהתבסס על מספר המשיבים לשאלונים והפילוח שלהם על פי לאום, קיימת שונות מובהקת בין חברי הסגל המנהלי המלמדת על יחסי רוב-מיעוט בקמפוס. השונות בין הסגל המנהלי היהודי והערבי באה לידי ביטוי: (א) במתן שירותים - 78% מהעובדים היהודים דיווחו כי הם נותנים שירותים במידה רבה לסטודנטים מהקבוצה התרבותית האחרת, בהשוואה ל-22% מהעובדים הערבים שדיווחו על הענקת שירותים במידה רבה לסטודנטים מהקבוצה התרבותית האחרת (Q2); (ב) בקשרים החברתיים הבלתי פורמליים עם עובדים אחרים בתוך המוסד - 58% מהעובדים היהודים לעומת 93% מהעובדים הערבים דיווחו כי הם מקיימים במידה רבה קשרים חברתיים עם חברי סגל מנהלי מהקבוצה התרבותית האחרת (Q4); (ג) ביכולת לתקשר בשפה

4 הצגת הממצאים מתייחסת רק לממצאים שיצאו מובהקים.

של הקבוצה האחרת - 6% מהעובדים היהודים בהשוואה ל-100% מהעובדים הערבים דיווחו כי הם יכולים לתקשר במידה רבה בשפה של הקבוצה האחרת<sup>5</sup> (Q5); (ד) בתחושת השוויון בתוך המוסד - 91% מהעובדים היהודים לעומת 43% מהעובדים הערבים דיווחו כי הם מרגישים כשווה בין שווים בקמפוס במידה רבה (Q10). ממצא זה מלמד על העדפה ברורה של מודל המומחיות על פני מודל הייצוגיות ומבליט את החד-כיווניות ביחסי יהודים-ערבים בסגל המנהלי בקמפוס. לפי ממצא זה מערכת היחסים מבטאת א-סימטריה מגזרית חברתית ולשונית.

## 2. מרחבים פיזיים ולשוניים נפרדים בקמפוס

ממצאי השאלונים מלמדים כי קיים שוני מובהק בתוך הסגל המנהלי במתן שירותים לסטודנטים מקבוצות תרבותיות שונות. רוב העובדים המנהליים היהודים (78%) נותנים שירותים לסטודנטים מהקבוצה האחרת במידה רבה, בהשוואה למיעוט העובדים המנהליים הערבים (22%) שנותנים שירותים לסטודנטים מהקבוצה האחרת במידה רבה (Q2). ממצא זה מלמד כי בתוך הקמפוס קיימים הלכה למעשה מרחבים נפרדים פיזית ולשונית, שבהם סטודנטים ערבים מקבלים שירותים שונים מהסגל המנהלי שכולו ערבי. כלומר, בתוך הקמפוס פועלות יחידות ששומרות על בידול ואוטונומיה בתוך המוסד האקדמי, המתבססות על רצון מלמטה (bottom-up) בשימור ההפרדה בין יהודים לערבים. לפיכך ניתן לזהות הימצאות של מודל מומחיות לשונית המשמר את ההפרדה והבידול בהעסקת חברי סגל מנהלי בקמפוס. מנקודת המבט של חברי הסגל הערבי המנהלי ממצא זה מלמד על רדוקציה של מודל המומחיות לרכיב אחד בלבד - הרכיב השפתי - מתוך שלל רכיבים פוטנציאליים שיכולים להתקיים בתוך מודל המומחיות.

## 3. האוטונומיה של המרחבים הנפרדים אינה אבסולוטית, אך היא חד-כיוונית

ממצאי השאלונים מלמדים כי למרות קיומם של מרחבים מקצועיים נפרדים בתוך הקמפוס מתקיימים קשרים חברתיים לא פורמליים בין עובדים מקבוצות תרבותיות שונות. עם זאת, יותר עובדים ערבים דיווחו כי הם מקיימים קשרים עם חברי סגל מהקבוצה התרבותית האחרת במידה רבה (93%), בהשוואה לעובדים יהודים שרק 58% מהם דיווחו כי הם מקיימים קשרים עם חברי סגל מהקבוצה התרבותית האחרת במידה רבה (Q4). ממצא זה הוא מובהק ומלמד על חשיבות ההיבט החברתי ביצירת קשרים בין קבוצות תרבותיות שונות ובהתגברות על חסמים ארגוניים המעכבים או מונעים את קידום החיים המשותפים. אנו למדים כי מודל הייצוגיות מתקיים באופן לא פורמלי בתוך מערכות יחסים בין-אישיות בקרב חברי הסגל המנהלי.

5 בשלוש השנים האחרונות (2019-2022) 12 חברי סגל מנהלי יהודי הצטרפו לשיעורי ערבית המתקיימים במכללה ופתוחים לכל הסגל המנהלי והאקדמי: שבעה מהם לומדים ברמת מתחילים ללא ידע קודם בערבית, וחמישה לומדים ברמת ממשיכים-מתקדמים.

4. חסם שפתי חד-כיווני בקידום חיים משותפים ממצאי השאלונים מלמדים כי באופן מובהק השפה מהווה חסם בפני קידום חיים משותפים בקמפוס; כל העובדים הערבים (100%) מדווחים כי הם יכולים לתקשר בשפה של הקבוצה האחרת במידה רבה, ואילו רק 6% מהעובדים היהודים דיווחו כי הם יכולים לתקשר בשפה של הקבוצה האחרת במידה רבה (Q6). מנקודת המבט של חברי הסגל היהודי המנהלי ממצא זה מלמד על רדוקציה של מודל המומחיות לרכיב אחד בלבד - הרכיב השפתי - מתוך שלל רכיבים פוטנציאליים שיכולים להתקיים בתוך מודל המומחיות. המדיניות המכללתית אינה יוצרת מדיניות פרואקטיבית של חיים משותפים המבקשת להרחיב את מודל המומחיות ולשלב עם מודל הייצוגיות באופן שהרכיב השפתי לא יהיה רכיב בלעדי. הלכה למעשה נראה שהמכללה מכילה את הקושי הטמון ואינה פועלת דיי על פי חזון של חיים משותפים.

5. חסם תפיסתי חד-כיווני בקידום חיים משותפים ממצאי השאלונים מלמדים כי 91% מהעובדים היהודים מסכימים במידה רבה עם ההיגד "אני מרגיש במכללה כשווה בין שווים", לעומת 43% מהעובדים הערבים שהסכימו במידה רבה עם היגד זה (Q10). ממצא זה הוא מובהק. השונות בתפיסות העובדים את עצמם במקומם במכללה מלמדת כי קיים חסם תפיסתי המהווה קושי משמעותי בקידום חיים משותפים במוסד. היעדרו של מודל הייצוגיות במדיניות לקידום חיים משותפים במכללה מביא לתחושות של הדרה וקיפוח בקרב חברי הסגל הערבי המנהלי.

ממצאים שעלו מהראיונות עם בעלי תפקידים בכירים הראיונות, כאמור, התקיימו עם ארבעה בעלי תפקידים בכירים ביותר במכללה, ונגזרו מהם שש תמות: (1) הגדרה עצמית של המכללה; (2) ביטויים של חיים משותפים במכללה; (3) חזון המכללה; (4) מדיניות המכללה; (5) פעולות לקידום חיים משותפים בזמן משבר הקורונה; (6) חסמים בקידום חיים משותפים.

1. הגדרה עצמית של המכללה כל המרואיינים התייחסו למכללה האקדמית לחינוך בהקשר התרבותי ("ייצוגיות) כמרחב אקדמי שפועלות בו קבוצות שונות בחברה הישראלית: קבוצות אתניות, קבוצות לאום שונות וקבוצות בעלות אמונות דתיות שונות. שלושה מרואיינים הצביעו על רב-תרבותיות כסממן של החיים המשותפים במכללה. מרואיין אחד הדגיש כי המכללה מתאפיינת בדו-תרבותיות (יהודים וערבים). כל המרואיינים הציגו את הדילמה לגבי הגדרתה העצמית של המכללה בהתייחס לרב-תרבותיות. רב-תרבותיות נתפסת בעיקר בממדים של החצנה ויזואלית, וזאת באמצעות פרקטיקות סמליות כמו קיומם של חגים וטקסים, אך הלכה למעשה נראה שאין הפנמה תוך-מוסדית של ייצוגיות שוויונית, והעדויות המובהקות לכך היא שאין ייצוגיות של ערבים בסגל המנהלי הבכיר. אחד המרואיינים ציין כי:

המכללה רב-תרבותית, כיוון שהיא מכבדת ומאפשרת לכל איש סגל וסטודנט קיומה של כל תרבות, אמונה ודת, ללא שיפוט וללא הסתייגות, ובלבד שיכובד החוק ויכובדו כללי המכללה. אבל רב-תרבותיות במכללה מאפשרת קיומן של תרבויות שונות זו לצד זו ולא זו עם זו, וכך נוצרות בועות תרבותיות נהדרות של יהודים חילוניים, של יהודים חרדים ושל ערבים, המתקיימות ביחסים נהדרים זו לצד זו, וממש לא מספיק זו עם זו.

#### מרואיין אחר ציין כי

אם זו מכללה שבה יש חברי סגל מתרבויות שונות, אז התשובה בהחלט חיובית, זו מכללה רב-תרבותית, אבל אם הכוונה לקיום אירועים מהתרבויות השונות ואווירה רב-תרבותית בקמפוס, התשובה איננה חד-משמעית. מחד מקיימים אירוע משותף לדתות המונותיאזם במועד הסמוך לחג השבועות/הרמדאן וגם אירוע לכבוד חג הסיגד ועליית יהדות אתיופיה לישראל, אבל מדובר באירועים נקודתיים. שאר האירועים כמו הרמת כוסית לרוה"ש (היהודי), לפסח, הדלקת נרות בחנוכה, ולהבדיל אירועים לציון יום השואה ויום הזיכרון לחללי מערכות ישראל ופעולות האיבה, הינם אירועים המאפיינים את הציבור היהודי-ישראלי במכללה. ונראה לי שזו האווירה המרכזית בה, כלומר תרבות מרכזית (יהודית-ישראלית) ולצידה תרבויות נוספות.

#### 2. ביטויים של חיים משותפים במכללה

כל המרואיינים התייחסו למאפיינים המגוונים של רב-תרבותיות הבאים לידי ביטוי במכללה במדיניות, בפוליטיקה, בתרבות, באסטרטגיות, בסגנונות הוראה הנבנים במשותף, במנהלים, בטקסים, באורחות חיים, בנוף הלשוני (כגון לוגו המכללה ושילוט), בפרויקטים משותפים ובקורסים ללימודי שפה ותרבות, כגון "תרבות האסלאם". אחד המרואיינים אף ציין כי "ברמה העמוקה יותר הכבוד, הרגישות וההכלה לכל תרבות, לכל דת, לכל אדם במכללה, היא לא סיסמה, היא ה-דנ"א הארגוני והתרבותי". מרואיין אחר ביטא את הדילמה "האם המכון האקדמי הערבי במכללה מהווה ביטוי לדו-קיום או לסגירת אוכלוסייה במקום אחד?".

הממצאים מלמדים על רכיבים אחדים במדיניות המכללה: (א) כל המרואיינים הדגישו את קיומן של פרקטיקות של רב-תרבותיות המשקפות את מודל הייצוגיות ברמה הסימבולית, הוויזואלית והמוחצנת; (ב) בקרב חברי הסגל המנהלי הבכיר הקובעים את מדיניות החיים המשותפים אצל הסגל המנהלי, קיים עיוורון תפיסתי לגבי תפקיד הסגל המנהלי בקידום מדיניות זו; (ג) בקרב המרואיינים נעדרה התייחסות למודל המומחיות המתבסס על כשירות מקצועית, העשוי להשלים את מודל הייצוגיות הנדרש בקרב חברי הסגל המנהלי.

#### 3. חזון המכללה

להלן ציטוטים מדברי המרואיינים המבטאים את חזון המכללה: "תפיסה ערכית המכבדת את השונות בין אנשים ובין קבוצות במכללה, שמאפשרת לכל סטודנט, מרצה ועובד חירות להביע

את דעותיו ואמונותיו ולקיים את מנהגיו ואורחות חייו המיוחדים. לצד זה יש לדאוג ליצירת קשרי גומלין משותפים ושוויוניים בין הקבוצות במכללה ולקיים השפעה הדדית ביניהן תוך הגדרה של מושג השותפות הלכה למעשה; "החזון שלי הוא שנושא הרב-תרבותיות יורגש ויומחש באופן מעשי יותר בתוכניות העבודה של כל היחידות במכללה (אקדמיות ומנהליות) וככל שניתן גם בתוכנית הלימודים". המרואיינים אף הציגו פרשנויות שונות לחזון המכללה. היו מי שציינו כי חזון המכללה הוא "להביא חיבורים פנימה משני הצדדים", "חיים במשולב", "חיים ביחד", "כיבוד השונות", "מפגשים מעבר ללמידה משותפת".

חזון המכללה, כפי שעולה מדברי המרואיינים, מתאר מדיניות סימבולית ולא פרקטית-פרגמטית. במדיניות זו יש ביטוי לייצוגיות, לפחות ברמה ההצהרתית, אך אין התייחסות לשיקולי הדעת הקשורים במומחיות. לא נמצאה, למשל, התייחסות לשאלה איך משלבים מומחיות עם ייצוגיות, ואם הדבר אפשרי.

#### 4. מדיניות המכללה בנוגע לחיים משותפים

כל המרואיינים הצביעו על כמה מטרות באשר למדיניות החיים המשותפים במכללה, המבטאות שאיפות לעתיד. גם כאן הציטוטים מצביעים על ייצוגיות, וגם הפעם ברמה ההצהרתית: "צריך שוויון הזדמנויות", "מעבר מחיים של זה לצד זה לחיים של זה עם זה מבלי לפגוע או לעמעם את תרבותו ואמונתו של האחר", "הרחבת המושג מעבר לרק יהודים וערבים, אלא גם לחיבורים נוספים, כגון הגדלת נוכחותם של חרדים ושל יוצאי אתיופיה". דומה כי המרואיינים מתרכזים בבחינת מודל הייצוגיות ומבקשים לייצר אופטימיזציה של מודל הייצוגיות ללא התמקדות בסגל המנהלי.

#### 5. פעולות לקידום חיים משותפים בזמן התפרצות הקורונה

במצב של משבר זמני נדרשת מומחיות אד-הוק. כל המרואיינים ציינו את הקושי בקידום חיים משותפים בזמן התפשטות נגיף הקורונה (מועד עריכת המחקר), ותיארו את הפעולות המיידיות שניתנו כדי לתת מענה ייעודי לצורכי אוכלוסיות ספציפיות בהתאם למאפיינים הקבוצתיים שלהם, וזאת לצד היערכות מתאימה לשנת הלימודים העוקבת (תשפ"ב). כך, למשל, אחד המרואיינים ציין את הצורך ב"מענה ייעודי לצרכים של החברה הערבית והחרדית בתחום המחשוב או תרגום לערבית של כל הודעה בנושא הקורונה לסטודנטים ואף ניסיון לגייס יותר עובדים מהחברה הערבית למנהל, ניסיון שלא היה מספיק מוצלח".

#### 6. חסמים בדרך לקידום חיים משותפים

ממצאי הראיונות מלמדים כי המרואיינים זיהו חסמים מסוגים שונים בדרך לקידום חיים משותפים, כשהמכנה המשותף שלהם הוא היותם לא באחריות המכללה. כך, למשל, המצב הביטחוני במדינה: "מצב ביטחוני רגיש ומתוח בין האוכלוסיות עלול גם להוות חסם ביישום מדיניות. זכור לי לפחות תקופה אחת מתוחה כזו שבה נדרשנו לעשות פעולות הרגעה לפני שיכולנו לקדם מדיניות זו". חסם נוסף הוא זמינות ופניות; המרואיינים סבורים כי סדר היום

העמוס אינו מותיר זמן לקדם חיים משותפים, ויותר מכך הם סבורים כי הנושא אינו מוגדר בעדיפות עליונה.

## דיון וסיכום

לסגל המנהלי בתוך מוסד אקדמי יש תפקיד חשוב באספקת שירותים שונים לסגל האקדמי ולסטודנטים, והוא גם ממלא תפקידים שונים ביעוץ לסגל בקביעה ובביצוע של המדיניות, בפיקוח עליה ובהכוונתה. תפקידים אלו דורשים כישורים ומומחיות, אך האם הם מצריכים גם מרכיב של ייצוגיות? זילבר (2006) מבחינה בין שני מודלים שונים של התנהלות גופים מנהליים: מודל הייצוג המגזרי ומודל המומחיות. במודל המומחיות נכללים גופים מנהליים המורכבים מאנשים בעלי מומחיות מיוחדת הרלוונטית לפעילות הגוף, או מנציגים המייצגים אינטרסים מוסדיים רלוונטיים. המודל של הייצוג המגזרי כולל גופים המורכבים מנציגי סקטורים שונים, שהם בעלי אינטרס מובחן שברצונם לקדם, ושבשמו הם פועלים.

בגופים הפועלים על פי מודל המומחיות קיימים אנשי מקצוע בעלי מומחיות מיוחדת וספציפית לפעולתו של הגוף המנהלי. בגופים אלו עשוי להתעורר קושי להציב גבול ברור בין מומחיות והבנה מקצועית לבין אינטרס. כך, למשל, האם מתן ייצוג לעובדים ערבים ביחידה ארגונית פירושו מתן ביטוי למומחים או לנציגי קבוצת אינטרס? ואם לא ניתן להפריד בין השניים, עולה השאלה איזה "כובע" חובשים אותם נציגים - האם את כובע המומחיות או שמא את כובע האינטרס המבחין בינם לבין בעלי אינטרסים אחרים? מכאן עולה גם השאלה אם קולם של המומחים צריך לשקול יותר מקולם של בעלי האינטרסים.

מרכיב הייצוגיות הוא נדבך בקידום שוויון הזדמנויות ובשונות בהרכב האנושי של חברי הסגל המנהלי בקמפוסים מקדמי חיים משותפים. כמוסדות המבקשים לקדם חזון של חיים משותפים, יש לכלול בחזון גם מדיניות ופרקטיקות המתייחסות לסגל המנהלי ולא רק לסגל האקדמי ולסטודנטים. בחירת אנשי סגל מנהלי מקצועיים ומוכשרים על פי עקרון הייצוגיות מחזק עקרונות הקרובים למצדדים בדמוקרטיה ייצוגית, משמע כי בני מיעוטים, נשים ובני קבוצות אחרות שלעיתים קרובות מודרים מתפקידים נחשקים, זוכים להזדמנות ליהנות ממשורות אלו. בכך גם אמור לבוא לידי ביטוי מגוון של תפיסות עולם, דעות והשקפות הקיימות בחברה (כהן ומזרחי, 2017). עם זאת, חשוב לציין שאנשי הסגל המנהלי עשויים לפעול למען אינטרסים צרים ולא למען כלל ציבור המרצים והסטודנטים, גם כאשר הם מתמנים על פי כישוריהם, מאחר שהם עשויים להיות קשורים ישירות לקבוצת אינטרס חזקה עד כדי יצירת הטיה במדיניות.

ממצאי המחקר הכוללים שאלונים וראיונות מאפשרים להציג תמונת מצב הוליסטית המשלבת את התפיסות של קובעי המדיניות המנהלית במכללה לצד תפיסות העובדים המנהליים. שילוב הראיונות עם השאלונים מאפשר לבחון "מבעד" למספרים באופן מדויק יותר את הלכי הרוח של הדרג הניהולי הבכיר ואת זה של הדרג המנהלי עצמו. כתוצאה מכך

תמונת המצב העולה משני כלי המחקר שלמה יותר וגם מטרידה. ממצאי המחקר מצביעים הלכה למעשה על האתגרים והחסמים ועל הפערים הקיימים בין חזון ובין מציאות בכל הקשור בקידום חיים משותפים במוסד, ובכלל זה על הדילמה בנוגע להעסקת סגל מנהלי על בסיס מומחיות מקצועית גרידא או על בסיס זהות וייצוגיות.

ממצאי המחקר מלמדים כי לא נעשתה חשיבה מעמיקה על דילמת המומחיות והייצוגיות ועל השלכותיה ומשמעויותיה הן לגבי הסגל המנהלי הן לגבי יישום קידום החזון של חיים משותפים במכללה. דומה כי קובעי המדיניות בחרו בפתרונות אד הוק שמטרתם שימור הקיים ואי-התמודדות עם הפערים הקיימים בין החזון לקידום חיים משותפים למציאות הקיימת במכללה. קובעי המדיניות אף אינם מודעים לקיומה של הדילמה, לא גיבשו עמדה לגביה, ולכן גם אינם פועלים כדי לפתור אותה. יתרה מכך, אם קובעי המדיניות מודעים לדילמה ואינם מתמודדים איתה, הם למעשה מאפשרים את קיומה ובכך מנציחים את הפער.

במילים אחרות, הדילמה של מנהלי מוסדות אקדמיים המבקשים לקדם חזון של חיים משותפים בקמפוס, היא אם העיקרון המנחה בהעסקת סגל מנהלי במוסדות אקדמיים הוא עקרון הייצוגיות, ועל כן יש לשקול העדפה מתקנת על בסיס לאום, או שמא העיקרון המנחה צריך להיות המומחיות המקצועית, גם אם היא באה על חשבון שיקולים של ייצוגיות. תאורטית ניתן לחתור ליישום מודל כלאיים המשלב בין עקרון הייצוגיות לעקרון המומחיות, אך דומה שהלכה למעשה חתירה ליישום מודל כלאיים דורשת מדיניות מוצהרת, ברורה ומחייבת. בהתאם לכך, מדיניות של קידום חזון חיים משותפים היא משולש שווה צלעות המחייב להישען לא רק על הסטודנטים ועל הסגל האקדמי אלא גם על הסגל המנהלי כדי לשקף את החזון בכל המרחבים האקדמיים בקמפוס.

## מקורות

- אגמון-שניר, ח' (2013). כשירות תרבותית - המקרה הירושלמי. **מדיניות ציבורית**, 11, 4.  
<https://public-policy.huji.ac.il/sites/default/files/public-policy/files/11.pdf>  
 אלרן, מ', פדן, כ', שרביט-ברוך, פ', חדד, ש', ישראלי, צ', אבן, ש' ובן-מאיר, י' (2020). החברה הישראלית: שיתוק פוליטי, הקצנה בשיח ואתגור החוסן החברתי. בתוך א' ברון וא' שפירא (עורכים), **הערכה אסטרטגית לישראל 2019-2020** (עמ' 40-44). המכון למחקרי ביטחון לאומי, אוניברסיטת תל אביב.
- ברק, מ' ועופרים, י' (2009). **חינוך לאזרחות, לדמוקרטיה ולחיים משותפים**. מכון ון ליר, יוזמות קרן אברהם והמרכז לטכנולוגיה חינוכית, ובסיוע לשכת המדען הראשי במשרד החינוך.
- דיודוביץ, נ', סואן, ד' וקולן, מ' (2006). **שיח של שונות: "פרופיל" סטודנטים ויחסי גומלין בין סטודנטים ערבים ויהודים בקמפוסים אקדמיים**. המכללה האקדמית יהודה ושומרון באריאל.
- הופמן, ת' (2020). **"חינוך לחיים משותפים" או "חינוך לשותפות" - הגדרות והבדלים ומושגי מפתח בחינוך אזרחי עכשווי בישראל**. דוח מחקר. המכון הישראלי לדמוקרטיה ולפורום דב לאוטמן למדיניות החינוך.



- היישיריק, מ' (2021). סטודנטים להוראה בקמפוס רב תרבותי: עמדות של סטודנטים יהודים וערבים אלה כלפי אלה ותפיסת תפקיד המחנך. דוח פנימי. המכללה האקדמית בית-ברל. זילבר, ד' (2006). ביורוקרטיה כפוליטיקה. נבו. כהן, נ' ומזרחי, ש' (2017). מבוא למינהל וניהול ציבורי. האוניברסיטה הפתוחה. לב ארי, ל' וחסיסי-סאבק, ר' (2016). מפגש עם 'אחרים' במוסדות להשכלה גבוהה (בין סטודנטים יהודים לערבים): לקראת מסוגלות בין-תרבותית? דוח מחקר. מכון מופ"ת. לב ארי, ל' ומולא, ו' (2017). אנחנו וה"אחרים": מפגשים בין-תרבותיים במכללות לחינוך (בין סטודנטים לתואר שני, יהודים וערבים). דברים - כתב עת אקדמי רב-תחומי, גיליון סולידריות ואחרים, 206-223. <http://app.ornanim.ac.il/dvarim>. לרון, ד' ולב ארי, ל' (2013). "יש פה משהו שמאפשר": סטודנטים יהודים ו"אחרים" בתוכניות התואר השני במכללת אורנים. דברים - כתב עת אקדמי, 6, 99-115. מבקר המדינה (2016). דוח ביקורת מיוחד: חינוך לחיים משותפים ולמניעת גזענות. עיסאווי, מ' וסלומון, ג' (2009). דוח הוועדה הציבורית לגיבוש המדיניות הממלכתית בנושא חינוך לחיים משותפים בין יהודים לבין ערבים בישראל. משרד החינוך. פאול-בנימין, א' (2017). חינוך לחיים משותפים כתרבות דמוקרטית וכדרך חיים. ביטאון מכון מופ"ת, 60, 34-39. פרי, פ' (2007). חינוך בחברה רבת תרבויות. כרמל. פרידמן, ד', הגר, א' וקלנר, י' (2017). חיים משותפים בראי המטה לחינוך אזרחי וחיים משותפים - משרד החינוך. ביטאון מכון מופ"ת, 60, 8-12. צבר-בן יהושע, נ' (1995). המחקר האיכותני בהוראה ולמידה. מודן. קרואר-רוט, מ' (2010). נכונות ליחסים חברתיים בין סטודנטים יהודים וערבים במכללה על פי סולם יחסי ריחוק-קרבה. חיבור לשם קבלת התואר "מוסמך", מכללת עמק יזרעאל. שגיא, א' (2000). החברה והמשפט בישראל: בין שיח זכויות לשיח זהות. מחקרי משפט, ט"ז, 37-54. שנקר, ד' (2020). מודלים רגולטוריים של חינוך לחיים משותפים ואתגרי השילוב של חרדים במערכת ההשכלה הגבוהה. בתוך א' פאול-בנימין ור' ריינגולד (עורכים), מרחבים משותפים במערכת החינוך ובאקדמיה (עמ' 136-155). המכללה האקדמית בית ברל ומכון מופ"ת. שקדי, א' (2014). המשמעות שמאחורי המילים. רמות - אוניברסיטת תל אביב. תמיר, י' (1998). שני מושגים של רב-תרבותיות. בתוך מ' מאוטנר, א' שגיא ור' שמיר (עורכים), רב-תרבותיות במדינה דמוקרטית ויהודית (עמ' 79-92). רמות - אוניברסיטת תל אביב. תמיר, י' (2020). אפילוג, "פגישה, חצי פגישה, מבט אחד מהיר..." מבוא לחיים משותפים. בתוך א' פאול-בנימין ור' ריינגולד (עורכים), מרחבים משותפים במערכת החינוך ובאקדמיה (עמ' 266-280). המכללה האקדמית בית ברל ומכון מופ"ת.
- Allport, G. (1954). *The nature of prejudice*. Addison-Wesley.
- Betancourt, J. R., Green, A. R., & Carrillo, J. E. (2002). *Cultural competence in health care: Emerging frameworks and practical approaches* (Vol. 576). Commonwealth Fund, Quality of Care for Underserved Populations.
- Campinha-Bacote, J. (2002). The process of cultural competence in the delivery of healthcare services: A model of care. *Journal of transcultural nursing*, 13(3), 181-184.

- Epstein, A. (2016). Israeli culture(s) today: Globalized archipelago of isolated communities. In E. Ben-Rafael, J. H. Schoeps, Y. Sternberg, & O. Glöckner (Eds.), *Handbook of Israel: Major debates* (vol. 1, pp. 76–86). De Gruyter.
- Etzioni-Halevy, E. (2016). The divided people revisited. In E. Ben-Rafael, J. H. Schoeps, Y. Sternberg, & O. Glöckner (Eds.), *Handbook of Israel: Major debates* (vol. 1, pp. 245–259). De Gruyter.
- Kymlicka, W. (2003). Multicultural states and intercultural citizens. *Theory and Research in Education*, 1, 147-169.
- Lev Ari, L., & Laron, D. (2014). Intercultural learning in graduate studies at an Israeli college of education: Attitudes toward multiculturalism among Jewish and Arab students. *Higher Education*, 68(2), 243-262. DOI 10.1007/s10734-013-9706-9. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.04.008>. Accessed 23 March 2022.
- Paul-Binyamin, I., & Haj-Yehia, K. (2019). Multicultural education in teacher education: Shared experience and awareness of power relations as a prerequisite for conflictual identities dialogue in Israel. *Teaching and Teacher Education*, 85, 249–259.

## מבט השוואתי על דגמי שותפות אקדמיה-שדה המתקיימים במוסדות אקדמיים להכשרת מורים: תפיסות של בעלי תפקידים מהאקדמיה ומהשדה<sup>1</sup>

אורית אבידב-אונגר, יעל גרינשטיין, עדית ליבנה, חיים שקד, דניאל ניקריטין

### תקציר

אתגר מרכזי בהכשרת מורים הוא מציאת איזון בשותפות בין האקדמיה לבין השדה, כולל פיתוח מודלים שיממשו שותפות זו. מטרת המחקר הנוכחי היא לאפיין את שלושת דגמי השותפות המתקיימים במוסדות האקדמיים - המודל המסורתי, המודל אקדמיה-כיתה והמודל הקליני-ממוקד שדה. המחקר התבסס על 45 ראיונות עם בעלי תפקידים בהכשרה (מנהלי תוכניות הכשרה, מדריכים פדגוגיים ומורים מאמנים) ב-15 מכללות ואוניברסיטאות שבהן התוכניות פועלות, ובבתי ספר הקולטים את הסטודנטים להוראה. במסגרת הממצאים מוגדרת מהות השותפות, ומוצגות החולשות והעוצמות בכל אחד משלושת הדגמים. נמצאו הבדלים בין המודלים הנוגעים להגדרות התפקיד של המורה המאמן, למערכת היחסים בין הסטודנט להוראה לבין המורה המאמן, לתרומת ההתנסות המעשית לסטודנט להוראה וכן לזיקה בין הידע התאורטי לידע המעשי. נוסף על כך, עלו יתרונות וחסרונות בכל אחד מהמודלים הקשורים להיקף המרכיב ההתנסותי, לחיבורים בין השדה למוסד המכשיר ולתפקיד מנהל בית הספר בהכשרה. הממצאים מצביעים על הצורך במעבר למודל שהדגש שלו הוא קליני יותר, וכן על תרומת הקשר בין בעלי התפקידים השונים להצלחת ההכשרה להוראה.

**מילות מפתח:** הכשרה קלינית, הכשרת מורים, מורים מאמנים, שותפות אקדמיה-שדה

### מבוא

תהליכי השותפות בין האקדמיה לשדה הפכו בשנים האחרונות למרכזיים בתחומים שונים, ובהם תחומי חינוך והוראה במוסדות ההכשרה (זילברשטיין ואח', 2006; Straub & Ehmke, 2021; White et al., 2022). ממחקרים עולה כי האופן שבו סטודנטים להוראה הלומדים באקדמיה מבצעים את תהליכי הלמידה בשדה בתקופת הכשרתם להוראה, הוא קריטי להצלחתם העתידית כמורים (המר, 2017; סלמאן ודניאל-סעד, 2013; 2012; Goldrick et al., 2012). קיימים דגמים שונים של שותפויות בין המוסדות האקדמיים המכשירים מורים (מכללות ואוניברסיטאות) לבין השדה, כלומר בתי הספר וגני הילדים (Ingersoll et al., 2014; Leventhal et al., 2020). השפעת תוכניות הליווי של הסטודנטים להוראה, שהם משתתפים בהן כחלק מעבודתם המעשית,

מהותית להצלחתם (Carver & Feiman-Nemser, 2009). מחקרים מראים כי השתתפות של פרחי הוראה בתהליכי הכשרה שקיימת בהם שותפות אפקטיבית בין האקדמיה לשדה, משפיעה עליהם באופן חיובי כמורים לעתיד (Ingersoll & Strong, 2011). מהמחקר הנוכחי עולה כי תוכניות הליווי של הסטודנטים בשדה החינוכי משפיעות באופן חיובי על כמה גורמים, ביניהם מחויבותו של המורה החדש למערכת (ובכלל זה שימור מורים), תהליכי ההשתלבות שלו בכיתה וגם הישגי התלמידים (Ingersoll et al., 2014).

בישראל משרד החינוך מעודד בשנים האחרונות את המוסדות האקדמיים לפתח קשרי אקדמיה-שדה כחלק מתהליכי ההכשרה להוראה (זילברשטיין ואח', 2006). כך למשל נכתב במסמך מדיניות של משרד החינוך לפתיחת שנת הלימודים תש"פ (2019): "אנו מאמינים שרק באמצעות שותפות הדוקה בין הגורמים השונים המעורבים בהכשרת סטודנטים לחינוך ולהוראה ובקליטתם של הבוגרים במערכת החינוך נוכל ליצור סינרגיה שתקדם הן את המערכת והן את עובדי ההוראה כולם". כיוון שהשותפות בין האקדמיה לבין השדה חיונית להצלחת תהליכי הכשרת מורים לעתיד, חשוב לבחון את המודלים השונים ולהצביע על מאפייניהם בזיקה לשותפות זו. מטרת מחקר זה היא לאפיין את שלושת דגמי השותפות המתקיימים במוסדות האקדמיים - המודל המסורתי, המודל אקדמיה-כיתה והמודל הקליני-ממוקד שדה - ולהגדיר את מהות השותפות ואת החולשות והעוצמות בכל אחד מהדגמים. מטרה זו תושג דרך בחינת תפיסותיהם של בעלי תפקידים במוסדות להכשרת מורים ובשדה ההוראה.

## סקירת ספרות

הכשרה להוראה כשלב ראשון בהתפתחות המקצועית של מורים (Auton et al., 2002) כוללת כיום רצף קוהרנטי של שלושה שלבים: שלב ראשון של הכשרה להוראה, שלב שני של התמחות בהוראה ושלב שלישי של פיתוח מקצועי של מורים (נגר, 2013). השלב הראשון שאנו עוסקים בו במחקר זה, מתייחס לסטודנטים לחינוך המכונים גם פרחי הוראה או סטודנטים להוראה (pre-service teachers). בחינה של תוכניות להכשרה להוראה במדינות המערביות מצביעה על הבדלים ניכרים ביניהן (שפרלינג, 2017). בק (2014) מתאר את ההבדלים בין תוכניות אלו כך:

חלקן נערכות באוניברסיטאות או במכללות. חלקן מתבצעות על ידי ארגונים אחרים, מחוזות חינוך ואפילו בתי-ספר. אחדות מהתוכניות להכשרת מורים ארוכות במיוחד ואחרות קצרות במיוחד. חלקן מיועדות לבוגרי בית ספר תיכון, ואחרות מכשירות רק בעלי תארים אקדמיים. חלקן מתנהלות כתוכניות עצמאיות, אחרות מהוות רכיב בתוך תוכנית לימודים כוללת. בנוסף, חלקן מציעות הכשרה טרום תפקידית ואילו אחרות מכילות רכיב משמעותי של הכשרה תוך תפקידית. (עמ' 6)

בק ממשיך עוד ומצביע על הבדלים נוספים ביחס לדרישות הקבלה והסיום, לאופני ההערכה לתוכניות הלימודים, לדרכי ולסביבות ההוראה ואף למורים המלמדים.

בדומה לאתגרים בהכשרת מורים ברחבי העולם (Cochran-Smith & Villegas, 2016) גם בישראל ההכשרה להוראה מתמודדת לאורך השנים עם שינויים מהותיים במערכת החינוך, במערכת ההשכלה הגבוהה ובחברה, שחייבו אותה להשתנות במקביל (Weinberger & Donitsa-Schmidt, 2016). שינויים אלה כוללים בעיקר את תהליך האקדמיזציה של המכללות לחינוך בשנות השמונים, שלא הוביל לשינוי המצופה בהרכב החברתי והחינוכי של הסטודנטים; הם כוללים גם את מהפכת המכללות בשנות התשעים, שהרחיבה את הנגישות לתואר ראשון בכלל ובקרב אוכלוסיות מוחלשות בפרט, והציבה את ההכשרה להוראה אל מול תחרות קשה; הם כוללים גם את הפגיעה המתמשכת לאורך השנים במעמד המורים, המתבטאת בין היתר בקושי של המכללות לחינוך למשוך אליהן סטודנטים, אשר יצר מחסור במורים המתגבר בהדרגה (קלויר ואח', 2009). בעבודת מחקר מקיפה על תהליכי ההכשרה להוראה באוניברסיטאות בישראל, רמות (2020) מצביעה על הצורך להכיר בשונות בין המוסדות השונים להכשרה ולהתאים את ההכשרה לסוג המוסד. היא מדגישה את החשיבות בשיתוף מלא של המוסדות האקדמיים ובתי הספר בקבלת החלטות הקשורות להכשרת מורים, על מנת להבין את הצרכים המקומיים שעל ההכשרה למלא.

ועדות שונות שבחנו לאורך השנים את נושא הכשרת המורים, התייחסו למרכזיות של ההתנסות המעשית בתהליך ההכשרה ולחשיבות של הרחבתה (בן-פרץ, 2001; ועדת אריאב, 2006; ועדת דברת, 2005; ועדת ודמני-ענבר, 2020). מחקרים נוספים שבחנו את ההתנסות המעשית בשדה, הדגישו את חשיבות השותפות עם בתי ספר לעיצוב זהות מקצועית של מורים (מרגולין, 2010). עם זאת, הם ציינו את המורכבות ביישומה ובהרחבתה תוך דגש גם על ההבחנות בין הכשרה באוניברסיטאות לעומת המכללות (לידור ואח', 2013). מורכבות זו באה לידי ביטוי גם במעבר של המכללות האקדמיות להוראה לתקצוב הוועדה לתכנון ותקצוב (מבקר המדינה, 2019). ניתן לראות בהחלטות הוועדות השונות, כמו גם בשינויים שהוצעו לאורך כמה עשורים הנוגעים להכשרת מורים, את החשיבות במרכיב ההתנסות המעשית בשדה ואת הפיכתה ההדרגתית לקלינית.

#### הבחנה בין מודלים שונים של התנסות מעשית

ההתנסות במסגרת ההכשרה להוראה באה לידי ביטוי בכמה מודלים המתבססים על הנחות יסוד שונות באשר למהות ההוראה ולדמות המורה הרצוי, ומאפייניהם ועקרונותיהם מובחנים (בק, 2014). הספרות התאורטית והמחקרית מצביעה על כמה הבחנות בין מודלים אלה. אנו נתמקד כאמור בהבחנה המתייחסת למידת השותפות בין האקדמיה לשדה (Ridley et al., 2005), או במילים אחרות למידת השותפות של כל המעורבים בהתנסות: המוסדות האקדמיים האחראים להכשרה להוראה, כלומר בתי הספר לחינוך באוניברסיטאות והמכללות לחינוך (המדריכים הפדגוגיים), בתי הספר שהיא מתקיימת בהם (המורים המאמנים) וכמובן הסטודנטים לחינוך (זילברשטיין ואח', 2005).

לפי סקירת ספרות שנערכה לאחרונה (Leventhal et al., 2020), קיימים שלושה מודלים מרכזיים להתנסות מעשית בהכשרת מורים בישראל: (1) מודל מסורתי, שלפיו פרחי הוראה

מבלים יום בשבוע (שש שעות) בתרגול הוראה בבית הספר, כשמנחה פדגוגי מבצע תצפיות על תפקודם בכיתה ונותן להם משוב מספר פעמים לאורך השנה. רוב התרגול הוא למעשה חיקוי של פעולות המורה בכיתה ומעט הזדמנויות ללמד באופן פעיל בכיתה. כמו כן אין קשר הדוק בין הנלמד במוסד להשכלה גבוהה לבין ההתנסות בין כותלי בית הספר; (2) מודל של התפתחות מקצועית בבית הספר (Professional Development School - PDS), שבו יש שיתוף פעולה הדוק בין המוסד להשכלה גבוהה לבין בית הספר. נוסף על כך, פרחי ההוראה מקבלים הזדמנויות להתנסות באופן פעיל בהוראה בבתי ספר נבחרים במקביל ללימודיהם; (3) מודל של אקדמיה-כיתה, שבו פרחי ההוראה עוברים התנסות אינטנסיבית בבית הספר שלושה ימים בשבוע ומלמדים בכיתות בשיתוף עם המורה המאמן.

לפי חלוקה זו ניתן לראות במודל המעשי המסורתי מודל של שולייאות (להבי, 2009), הנשען על שותפות חלקית ומוגבלת שמאופיינת בהשפעה רחבה של המורה המאמן על המתכשרים להוראה (אריאב ועמנואל, 2003; זילברשטיין ואח', 2009). במודל זה יש התייחסות מפורטת להתנסות המעשית (ועדת אריאב, 2006), אך גבולותיה מתמקדים בקשר בין הסטודנט לבין המורה המכשיר שהוא החונך, ופחות מתרחבים ביחס לשותפויות נוספות או לפרקי זמן רחבים יותר של שהייה בבית הספר כשדה. גם בדוח ועדת סם ויינברג (2015) מופיעה ביקורת על היעדר נגישות של חברי סגל באוניברסיטאות כאקדמיה לבתי הספר כשדה ועל פרקי הזמן המצומצמים שבהם סטודנטים נחשפים לתהליכי חינוך והוראה ממשיים בשטח. מגבלות אלה של המודל הובילו לדגם של התפתחות מקצועית (Professional Development School - PDS), שפותח בהדרגה בישראל ובעולם (משכית ומברך, 2013; 2016; Mule, 2006; Blaik Hourani & Litz, 2019), וממקם חלק נרחב מההתנסות בתוך בתי הספר. על פי מודל זה, חשיפת המתכשרים להוראה לבית הספר על מגוון בעלי התפקידים שבו היא רבה יותר. על בסיס ה-PDS וכחלק ממודל השותפות-עמיתות התפתח בשנים 2015-2016 דגם בשם אקדמיה-כיתה.<sup>2</sup> סטודנטים לחינוך בשנת הלימודים השלישית חוברים למורים מאמנים מנוסים, מלמדים יחד באופן פעיל וכך רוכשים את הניסיון הדרוש להם (Nissim & Naifeld, 2018). גם השותפות בין האקדמיה לשדה מתחזקת באמצעות ההוראה בצמד (Co-Teaching) בכיתות של המורים המאמנים ובזכות המעורבות של הסטודנטים לחינוך בפעילויות כיתתיות ובית-ספריות נוספות (שני ואח', 2015; Assadi & Murad, 2017). תהליך שהפך מרכזי בדגמים אלה הוא התחזקותה של חשיבות החונכות. הליווי הצמוד של מורה ותיק יותר הוא בסיס ודרך להעברת מסרים מדור לדור, פרקטיקות, תפיסות, אידאות, רעיונות וערכים בתחומים מגוונים (שץ-אופנהיימר, 2021). כך גם עולה החשיבות של תמיכה ושל תהליך הכשרה למורים החונכים. הקשר הנוצר בין המורים החונכים לבין הסטודנטים מהווה גשר ושותפות בין האקדמיה לבין השדה.

2 לפירוט על אודות דגם זה, ראו גיליון 55 של ביטאון מכון מופ"ת שהוקדש לו.

הערכה מקיפה שביצעה ראמ"ה (2018) הצביעה על כמה חולשות של דגם אקדמיה-כיתה, ובעיקר עומס על הסטודנטים לחינוך לנוכח התאמה חלקית בין המוסדות האקדמיים לבתי הספר, צורך בשיתוף רב יותר של הסטודנטים בתכנון השיעורים ואי-בהירות באשר למעורבות הנדרשת מהמדריכים הפדגוגיים. ההוראה בצמד נתפסת בעיני המדריכים הפדגוגיים, המורים המאמנים והסטודנטים לחינוך כמורכבת בפני עצמה וכמובילה לעיתים לקשיים ואף לעימותים (Bashan & Holsblat, 2012). עם זאת, עלתה בבירור שביעות רצון מדגם זה ומתרומותיו החשובות לכל המעורבים בו (ראמ"ה, 2018). ממצאים ראשוניים על ההתנסות הקלינית בכלל ועל דגם זה בפרט מעידים על היתרונות הטמונים בו בהשוואה למודל המסורתי ואף למודל ה-PDS (משרד החינוך ומכון מופ"ת, 2018), כמו העמקת ההיכרות עם בתי הספר ועם תוכניות הלימודים ויצירת תחושות של שייכות, מעורבות ואחריות (רונן ואח', 2021). ממצאים אלה מצביעים על החשיבות בפיתוח מודל שיביא לידי ביטוי את הרחבת מרכיבי ההתנסות הקלינית בהשוואה לשני המודלים האחרים.

#### פיתוח מודל התנסותי קליני הממוקד בשדה

שותפות אקדמיה-שדה שהתפתחה בעשורים האחרונים בשדה החינוך, מחזקת את מיצובם של בתי הספר בתהליכי הכשרת מורים כשדה פעולה המהווה מרחב פורה ומשמעותי להתנסויות מעשיות שהדגש הקליני בהן הוא מרכזי. השימוש במושג "הכשרה קלינית" התחזק בשנים האחרונות בתחומי החינוך בהקבלה לתהליכי הכשרה ברפואה ובסיעוד, שבהם בתי החולים משמשים כשדות שמתבצעת בהם הכשרה מעשית מקיפה (Becher & Lefstein, 2020; McLean, 2015). ביטוי להתחזקות המשמעות הקלינית של ההכשרה ניתן למצוא במתווה החדש של הכשרת מורים חדשים (ועדת דמני-ענבר, 2020), שבו ניתן דגש על בניית תוכניות הכשרה להוראה המתאפיינות בלכידות ובשילוב בין רכיבי ליבת ההכשרה בתחומי הדיסציפלינה, החינוך, ההוראה וההכשרה הקלינית. לצד ההתמקדות בידע לימודי, חינוכי ופדגוגי, מיוחסת חשיבות לחיזוק ניכר של המחקר ולהקניית מיומנויות מחקריות במהלך ההכשרה. ההכשרה הקלינית נתפסת כבסיסו של תהליך ההכשרה, והיא כוללת מעורבות רבה של סטודנטים במסלולי ההכשרה בחיי בית הספר על כל היבטיהם (ועדת דמני-ענבר, 2020). משמעות הרחבת ההכשרה הקלינית מתבטאת בהרחבת שעות ההתנסות, בפריסת ההתנסויות על פני מספר שנים מתחילת התואר האקדמי ובמתן תו איכות של עמיתי אקדמיה לבתי ספר להכשרת מורים שבהם ההכשרה הקלינית מתבצעת בדומה לזו הנהוגה בבתי חולים אוניברסיטאיים. המתווה המוצע נשען על עקרונות תאורטיים המדגישים התנסות קלינית-מבוססת מחקר (research-informed clinical practice), שבה מתקיימת הדדיות ברמה גבוהה בין ידע תאורטי לבין ידע מעשי-יישומי (Burn & Mutton, 2015), דרך ביצוע חקר המדגיש מאפייני יצירתיות, אנליזה וסינתזה, סקרנות ושיפוט. מחקרים נוספים מדגישים את חשיבות החיבור של סוגי הידע כחלק משיתוף פעולה הדוק בין האקדמיה לשדה (Darling-Hammond, 2023), ובעיקר את האתגרים הקיימים בחיבור זה (Beshir et al., 2023) ואת הצורך במעורבות גבוהה של סטודנטים להוראה במחקר המתבצע בשדה ומשלב ידע תאורטי מהאקדמיה.

**מטרת המחקר** הנוכחי היא לאפיין את שלושת דגמי השותפות המרכזיים הנהוגים במוסדות האקדמיים להכשרת מורים ולהגדיר את מהות השותפות ואת החולשות והעוצמות בכל אחד מהם. מטרה זו תושג באמצעות דיון בשתי שאלות מחקר מרכזיות:

1. מהם מאפייני דגמי השותפות השונים בהכשרת מורים מנקודת מבטם של השותפים לתהליך?
2. מהן נקודות החוזק והחולשה של כל אחד מהדגמים, וכיצד הן באות לידי ביטוי בהתנסות המעשית מנקודת מבטם של השותפים לתהליך?

## מתודולוגיה

### שיטת המחקר

מחקר זה נשען על הגישה הפנומנולוגית המתמקדת במשמעות שקבוצת אנשים מייחסת לתופעה המשותפת להם (Flick, 2018; Vagle, 2018). באמצעות הסוגה הפנומנולוגית נעשה ניסיון לגבש התייחסות כוללת לחוויות ולמאפיינים של ההתנסויות השונות של סטודנטים להוראה בקולן של קבוצות שונות של בעלי תפקידים מהאקדמיה ומהשדה, המתארים את נקודת מבטם על המודלים השונים של ההכשרה.

### שדה המחקר והמדגם

במחקר הנוכחי הוגדר שדה המחקר כמוסדות שהם אוניברסיטאות ומכללות ברחבי הארץ המקיימות תוכניות מגוונות להכשרת מורים. נבחרו 15 מוסדות - 4 אוניברסיטאות ו-11 מכללות לחינוך ולהוראה ממגזרי חינוך שונים (ממלכתי חילוני, ממלכתי דתי וממלכתי ערבי) מסביבות גאוגרפיות מגוונות (פריפריה צפונית ודרומית, מרכז הארץ, השרון והשפלה, חיפה והקריות). בכל מוסד רואיינו שלושה בעלי תפקידים מרכזיים: אחראי ההכשרה מהמוסד האקדמי, שגם נתן את הסכמתו להשתתפות במחקר והמליץ על שני בעלי התפקידים הנוספים; מדריך פדגוגי מטעם המוסד האקדמי; ומורה מכשיר מבית הספר שהוא נציג השדה בשותפות אקדמיה-שדה. בסך הכול רואיינו 45 בעלי תפקידים, 15 מכל תפקיד. חשוב לציין כי במהלך הראיונות מצאנו שונות מובהקת בהגדרות התפקידים של אותם בעלי תפקידים במוסדות השונים וכן הבדלים בשיום התפקידים עצמם. עוד מצאנו שהמרוויינים מחזיקים תפקידים נוספים המעצבים את תפיסת עולמם.

### כלי המחקר

המחקר התבסס על ראיונות חצי מובנים. לכל קבוצת מרוויינים גובש מתווה לריאיון המותאם למאפיינים של אותה קבוצה (Lareau, 2021). על אף השוני בין המתווים נשמר דמיון ביחס לנושאים העיקריים שעליהם נשאלו המרוויינים, למשל עקרונות מנחים בהכשרה, מאפייני הפרקטיקות המופעלות, יחסים בין בעלי תפקידים בהכשרה, דגמים אידיאליים להכשרה ועוד. לאחר תמלול הראיונות קודד כל אחד מהראיונות על פי המוסד האקדמי ועל פי התפקיד הספציפי. כך, הספרה הראשונה בקידוד מייצגת את המוסד האקדמי (ספרות 2, 5, 9, 11



מייצגות אוניברסיטאות, ושאר הספרות מייצגות מכללות להכשרת מורים). הספרה השנייה בקידוד מייצגת את התפקיד (הספרה 1 מייצגת את אחראי ההכשרה מטעם המוסד; הספרה 2 מייצגת את המדריכים הפדגוגיים; והספרה 3 מייצגת את המורים המכשירים). כך למשל בקידוד 2.1 - הספרה 2 מייצגת את המוסד האקדמי, במקרה הזה אוניברסיטה, והספרה 1 מייצגת את התפקיד של אחראי ההכשרה מטעם המוסד. קידוד זה אפשר לקבץ את הראיונות לפי שלוש הקבוצות של בעלי התפקידים שרואינו בכל מוסד: אחראי ההכשרה מטעם המוסד האקדמי, מדריך פדגוגי במוסד האקדמי, המורה המכשיר מבית הספר. בחודשים ינואר-פברואר 2020 נעשתה פנייה ראשונית לאחראים להכשרות במוסדות השונים. הראיונות עצמם נערכו מפברואר 2020 ועד ינואר 2021. כל הראיונות הוקלטו ותומללו.

### ניתוח הנתונים

עם התקדמות איסוף הנתונים בוצע בהם ניתוח תמטי הדרגתי (Guest et al., 2012). הדגש בניתוח היה על זיהוי נושאים משותפים שעלו מהראיונות של בעלי תפקיד שונים וארגונים כקטגוריות, תוך כדי השוואה בין הקטגוריות. נושא שחזר במונחים דומים (segments) הוגדר כתמה, והתבסס באמצעות היגדים שונים שיש בהם התייחסות לאותה יחידת משמעות (Corbin & Strauss, 2015). בהמשך נבדקו ההבדלים בין התמות השונות כדי לוודא זיקוק של התמה והיעדר חפיפה עם תמות אחרות (Turner, 2021). תהליך הניתוח הוביל לאיתור מאפיינים של מודלים שונים של הכשרה. הניתוח התייחס להיגדים הנוגעים לתוכניות קיימות (בעיקר אקדמיה-כיתה), לתוכניות שפחות נפוצות כיום, אך עדיין חלק מהמוראיינים עבדו לפיהן (כמו המודל המסורתי), וכן לתוכניות שיש שאיפה לחזקן ולהרחיבן אף שאינן מתקיימות בפועל (המודל הקליני). הקידוד ופיתוח התמות נבדקו באופן חוזר על ידי חוקרים שונים השותפים למחקר הנוכחי (Marshall & Rossman, 2016).

### ממצאים

מטרת המחקר הייתה כאמור לאפיין את דגמי השותפות המתקיימים במוסדות האקדמיים ולהגדיר את מהות השותפות ואת החולשות והעוצמות בכל אחד מהם. הממצאים יוצגו להלן תוך התייחסות לשתי שאלות המחקר. משתתפי המחקר תיארו את מאפייני השותפות בין האקדמיה לשדה מנקודת מבטם. על בסיס סקירת הספרות ובניתוח התמטי הראשוני ניתן היה לזהות שלושה דגמים מובחנים של שותפות: (1) המודל המסורתי; (2) מודל אקדמיה-כיתה; ו- (3) המודל הקליני-ממוקד שדה. בכל אחד מדגמי השותפות הללו, כפי שהם נהוגים במוסדות האקדמיים להכשרת מורים שאופיינו לעיל, חודדו ארבעת המאפיינים האלה: (1) הגדרות התפקיד של המורה המאמן; (2) מערכת היחסים בין הסטודנט להוראה למורה המאמן; (3) תרומת ההתנסות המעשית לסטודנט להוראה; ו- (4) הזיקה בין הידע התאורטי לידע היישומי במהלך ההתנסות המעשית.

כך, באשר לשאלת המחקר הראשונה, נציג להלן כל אחד משלושת דגמי השותפות שנמצאו, בזיקה לארבעת המאפיינים שחודדו.

### דגם השותפות הראשון - המודל המסורתי

הגדרות התפקיד של המורה המאמן - במודל המסורתי הגדרות התפקיד של המורה המאמן קובעות שעליו לאפשר לסטודנט להוראה לצפות בו בעת שהוא מעביר שיעורים. לאחר מכן הסטודנט עצמו מעביר שיעורים אחדים, שבסופם הוא מקבל משוב. כך למשל ציינה אחת המרואיינות:

אני מבקשת מכל אחד שישלח לי מערך שיעור. אני עוברת, שולחת הערות ובהתאם ככה השיעור מועבר על ידם. אני נוכחת בשיעור, אז ככה שאני שם, ואם יש צורך להעיר אני כן אומרת בין לבין מה שצריך. אני בהתחלה הרבה פעמים שותפה של הסטודנטים בשיעור עד שלאט לאט אני סומכת עליהם כדי שהם יעבירו את זה לבד. (מרואיינת 4.3)

**מערכת היחסים בין הסטודנט להוראה למורה המאמן - הסטודנט להוראה נתפס במודל המסורתי ככזה שבעיקר צופה במורה המאמן, מלמד שיעורים אחדים בלבד במהלך השנה ואינו שותף בתהליכי הוראה משמעותיים. אחת המרואיינות תיארה זאת כך:**

הפרקטיקות בדרך כלל זה שהסטודנטיות צופות בהן ואז הן לומדות ממה שהן עושות. ואז מבחינת התכנון הן מתכננות ביחד איזה שיעור ללמד, ואז בדרך כלל הסטודנטית בונה מערך שיעור ואז המורה צופה בה. (מרואיינת 3.2)

**מרואיינת נוספת תיארה זאת כך:**

זה לא זה, אין מספיק שעות, אין התנסויות, אין אפשרות... אין אפשרות לעבד את התהליכים כמו שצריך. (מרואיינת 2.1)

ניתן לזהות אפוא מערכת יחסים מצומצמת של ליווי, הכוללת התייחסות ממוקדת לפעולות שהסטודנט נדרש לבצע, ומכוונת בעיקר להוראה בכיתה שנערכת בה תצפית, ושבעקבותיה ניתן משוב.

**תרומת ההתנסות המעשית לסטודנט להוראה - לדברי המרואיינים, במודל המסורתי ההכשרה של הסטודנט להוראה אינה בהכרח מסייעת לו להתנסות בשטח בצורה מיטבית. כך מתאר זאת אחד המרואיינים:**

פה זה תלוי במורה המכשיר, כי שמעתי מסטודנטיות אחרות שלי שלא כל המורים המכשירים נותנים לסטודנטים להיכנס לכיתה ולעשות את מה שצריך לעשות ולשבת ולבנות שיעור, והם הרבה פעמים אומרים להם: טוב, תשאירו את זה לנו, תשבו בצד ותצפו בנו. (מרואיינת 1.3)

בשל האופי המצומצם של תהליך הליווי ניתן לראות כי ה"שדה" שהסטודנט נחשף אליו תלוי במורה המלווה, ולפיכך הוא נחשף להיבטים ספציפיים מאוד בעבודת המורה.

**הזיקה בין הידע התאורטי לידע היישומי במהלך ההתנסות המעשית - במודל המסורתי הזיקה בין הידע התאורטי לידע היישומי מאפשרת פחות ליישם את הלמידה העיונית בשיעורים. הסיבה לכך היא שבמרבית המקרים הסטודנט להוראה צופה במורה המאמן, ובפעמים האחרות שבהן הוא מלמד, הוא למעשה מחקה את המורה המאמן. כך למשל אמר אחד המרואיינים:**

הסטודנטים לומדים במכללות הרבה דברים, אבל הם לא לומדים את מה שצריך פרקטית בשטח... קודם כול החומר, תחום התוכן. הם לומדים המון דברים שהם ברמה

של אוניברסיטה וזה בסדר, אבל יש פער. הם לומדים נגיד מיקרו ביולוגיה, כשבפועל בחטיבת הביניים כמעט ולא נוגעים בחיידקים. זה חומר של י', י"א, י"ב. (מרואינת 1.3) ציטוט זה ממחיש מגבלה מרכזית במודל המסורתי שבאה לידי ביטוי בהפרדה בין הידע התאורטי לבין הידע המעשי. בעוד תכליתה של התנסות מעשית היא חיבור בין סוגי הידע הללו, הרי במודל זה קיימת הפרדה בין סוגי הידע, ואין מנגנונים מוסדרים ליצירת החיבורים הנדרשים.

#### דגם השותפות השני - מודל אקדמיה-כיתה

**הגדרות התפקיד של המורה המאמן** - במודל אקדמיה-כיתה הגדרת תפקידו של המורה המאמן משקפת שיתוף פעולה מלא בין הסטודנט להוראה לבין המורה המאמן. אחד המרואיינים התייחס להיבטים נוספים בהוראה שהסטודנט מתנסה בהם, מעבר להעברת שיעורים, וכך תיאר זאת:

דאגנו מאוד שהסטודנטים שלנו יהיו עם מחנכי כיתות כדי ללמוד מהם איך מתפקד מחנך כיתה ולא רק ללמד ולעשות ולהכין מערך שיעור או איך לעמוד בכיתה או איך ללמד תוכנית בכיתה עם המורה המכשיר. הוא צריך גם לדעת איך להיות מחנך, איך מעבירים שעת חינוך, איך עושים שעה פרטנית. (מרואיין 14.2)

בציטוט זה אפשר לראות הרחבה של תפקיד המורה המאמן, הכוללת התייחסות למגוון תפקידים הנדרשים ממנו, עם דגש על הצבת מודל בפני הסטודנט דרך תהליך עמוק יותר של חונכות. כלומר, התפקיד של המורה המאמן אינו מצטמצם לפעולות ספציפיות אלא מתרחב לתפקיד של ליווי במשמעות עמוקה של מהות ההוראה והחינוך.

**מערכת היחסים בין הסטודנט להוראה למורה המאמן** - נמצא כי הסטודנט להוראה מחובר למורה המאמן ושניהם מלמדים יחד כצמד (Co-Teaching). מרואינת תיארה את היתרון של עבודת הצוות בין המורה המאמן והסטודנט להוראה כך:

הסטודנטיות מסייעות כי הן חולקות איתנו שותפות מלאה בחיי הכיתה. גם מבחינה לימודית, הן עוזרות בהכנות ואפילו השנה מעורבות בישיבה פרטנית עם תלמיד, להגיד לו למשל או לפתור בעיה כלשהי, בעיית משמעת, או שהוא הרגיש לא טוב, אז זה גם נקודת חוזקה של שני מורים בכיתה. אחת הסטודנטיות השנה הייתה מעורבת כמעט בכל דבר שאני הייתי אחראית עליו. (מרואינת 3.3)

ניתן לראות במערכת היחסים הנוצרים ובהרחבת התפקידים של המורה המאמן ושל הסטודנט את מהותה של החונכות ביצירה ובהעברה של נורמות ותרבות בית הספר.

**תרומת ההתנסות המעשית לסטודנט להוראה** - במודל אקדמיה-כיתה מתאפשר לסטודנטים להוראה לקחת חלק פעיל בהוראה ולהתנסות לא רק בלימוד שיעורים אלא במכלול ההיבטים שבהוראה, כגון: אספות הורים והשתתפות בפעילויות בית-ספריות. כך אמרה אחת המרואינות: קודם כול אנחנו משתדלים ובגלל זה גם אנחנו אוהבים את האקדמיה-כיתה, שהם יעשו מקסימום מהדברים שקשורים לבית הספר... כאלה אגב שמלמדים המון. לפעמים מתחילים להחליף, ויש הרבה שמתבצים תוך כדי בבית הספר. (מרואינת 5.1)

מדברי המרואיינים אפשר ללמוד כי השהייה הממושכת בשדה לצד היחסים העמוקים הנוצרים עם המורה המאמן, מובילים לתרומה גבוהה יותר של ההתנסות, שביטויה הוא ההפנמה של "מה זה אומר להיות מורה" במכלול ההיבטים של חיי בית הספר.

### הזיקה בין הידע התאורטי לידע היישומי במהלך ההתנסות המעשית - במודל אקדמיה-כיתה

נמצא שיש זיקה בין החומר התאורטי ליישומו בשטח. כך מתארת זאת אחת המרואיינות: "פוקס" אני גם מלמדת דרכי הוראה, כך שזה הכי טוב שניתן. כשעובדים על בניית מערכי שיעור, או איך ללמד הבנת הנקרא, או איך ללמד דקדוק, אז אני אומרת להם "אוקיי, תביאו לי את החומר מההכשרה הספציפית שלכם, תביאו לי את החומר מההתנסות המעשית שלכם ובואו נכין ביחד". ואז לסטודנט יש שתי פרספקטיבות - יש את הפרספקטיבה של המרצה לדרכי הוראה, ויש את הפרספקטיבה של המדריך, ואז הוא יכול עם השיקול דעת ועם הדיון שנעשה לבנות יחידות לימוד ומערכי שיעור שהם טובים יותר. ואז גם קורס דרכי הוראה נותן מענה לצרכים שלהם בהתנסות המעשית. (מרואיינת 3.2)

בניגוד למודל המסורתי, במודל זה בולט הניסיון לחבר בין סוגי הידע מתוך תהליך משמעותי. עם זאת, חשוב להדגיש כי בעיקר המורה המאמן והמדריך הפדגוגי הם שיוצרים את החיבורים האלה עבור הסטודנט.

### דגם השותפות השלישי - המודל הקליני-ממוקד שדה

הגדרות התפקיד של המורה המאמן - המורה המאמן מלווה את הסטודנט להוראה בתהליך ההוראה, מאפשר לו להתנסות בשטח ולשלב את התאוריה שלמד בפועל. לכך התייחס המרואיין הזה: אנחנו רוצים שהסגל שלנו יפגוש את הסטודנטים האלה בשדה, ידריך אותם בשדה וייצור את האינטגרציה עם המורה, את הסוגיות על המגרש תוך ניסוי, טעייה, לימוד משותף. אנחנו מארגנים יום אחד שהוא מתבסס על עקרונות ה-SEL, על ה-Social Emotional Learning. היום השני מתבסס על ה-Project Best Learning ועל ה-Problem Based Learning. כאשר החלק המחקרי שלנו יתבסס על ה-Problem Based Learning ביחד עם הסגל של בית הספר בניסיון להעביר את החשיבות של הבדיקה האמפירית, של החלק המחקרי, של המורה וכסטודנט כמי שהוא חוקר את העבודה שלו, מבצע מחקרי פעולה ובוחן אותם בשיטות מדעיות, מתבסס על ידע שנצבר בעולם האקדמי. (מרואיין 11.1)

ההיגד שלעיל משקף שינוי בהגדרת התפקיד של המורה המאמן במובן זה שהוא עובד בשיתוף עם הסגל מהאקדמיה ויוצר תשתית ידע משותפת הכוללת גם מחקר הנוגע לתחומי הוראה וחינוך בכלל, ולא דווקא לתכנים שיש להעביר בכיתה. הדגש הוא על כך שהמורה המאמן מכוון את הסטודנט, גם בחקר את עצמו, בתהליכי ההוראה שעליו לבצע, מחזק את הקשר ביניהם ובהמשך גם מוביל לחיבור בין סוגי הידע הנדרשים.

**מערכת היחסים בין הסטודנט להוראה למורה המאמן** - במודל הקליני-ממוקד שדה ניתן לראות שהסטודנט להוראה נתפס כמתמחה קליני. כלומר, ההכשרה המעשית והלימודים התאורטיים של הסטודנטים להוראה מתבצעים בתוך בית הספר. היטיב לנסח זאת אחד המרואיינים: קודם כול אנחנו רוצים לחזק את הזיקה שבין המורה המכשיר לבין הסטודנט. אנחנו גם מצפים שהסטודנטים יהיו הרבה יותר מפרואקטיביים, והמורים המאמנים ייקחו חלק יותר משמעותי בהכשרה שלהם. אנחנו עוברים למתודה שנקראת Practice of Education, כשהחלק של הפרקטיקה הופך להיות מרכזי בהכשרה, ואנחנו נעבוד בשיתוף פעולה עם בתי הספר והמורים והצוותים הניהוליים. למעשה הוצאנו קורסים ומרצים לתוך בתי הספר. במקום ללמד מהציע, מהאוניברסיטה, אנחנו מנסים ללמד את הסטודנטים על המגרש. (מרואיין 11.1)

התהליך המתואר בהיגד זה מדגיש גישה מערכתית הקושרת בין האקדמיה לשדה ובין סוגי הידע הנרכשים בשני המוסדות. נוסף על כך, הקשרים מתוארים ככאלה המשלבים פרקטיקות מחקריות. **תרומת ההתנסות המעשית לסטודנט להוראה** - התרומה באה לידי ביטוי בכך שהסטודנטים נחשפים למגוון בעלי תפקידים באקדמיה ובשדה ולומדים לבצע משימות של הוראה ולבחון את עצמם ואת ביצוע המשימות הללו באמצעות תהליכי מחקר עצמי ומחקר פעולה. התוצר של תהליך זה יוצר הרחבה של ההכשרה, כפי שמתארת אחת המרואיינות:

קודם כול, כמובן להוציא מורים מדויקים וטובים יותר וגמישים ומתאימים לעולם של היום ולעולם שיהיה גם אולי בעוד עשר שנים. הסיפור הוא רגע להסתכל על התלמידים שלי מסביב, על הצרכים, על ההורים, על המצוקות ולחשוב איך עכשיו אני מתאימה ומה אני מתאימה וזה הסיפור, ולהסכים גם להתאים ולא להתבצר בעמדה שלי. לא "סליחה", זה החומר ואם אני לא מלמדת את החומר הזה הם לא יוכלו לקבל ציון עובר", סתם כדוגמה... (מרואינת 4.1)

**הזיקה בין הידע התאורטי לידע היישומי במהלך ההתנסות המעשית** - הזיקה בין הידע התאורטי לידע היישומי מתבטאת בתאוריה המיושמת בבית הספר עצמו הלכה למעשה. כך למשל: אני לא רק מראה לה איך ללמד. אנחנו חוקרות ביחד את התהליך שאנחנו מבצעות. בודקות אם באמצעות התהליך שחשבנו עליו הופנמו התכנים טוב יותר, אם אנחנו היינו יכולות ללמד זאת אחרת. זה מלווה בחקר של מה שאנחנו עושות, וגם התלמידים חשופים לזה. (מרואינת 11.3)

בלוח 1 מוצג סיכום של שלושת דגמי השותפות שנמצאו ותיאור המאפיינים של כל אחד מהם.

לוח 1: שלושת דגמי השותפות בין האקדמיה לשדה ותיאור המאפיינים בכל דגם

| מאפיין / מודל  | מודל מסורתי   | מודל אקדמיה-כיתה  | מודל קליני-ממוקד שדה   |
|--|---|---|--|
| 1<br>הגדרות התפקיד של המורה המאמן                              | ליווי הסטודנט להוראה באופן המאפשר לסטודנט לצפות במורה המאמן. הסטודנט מעביר מספר שיעורים ולאחר מכן מקבל משוב מהמורה המאמן. | קיים שיתוף פעולה כמעט מלא בין הסטודנט להוראה למורה המאמן. הם מתחלקים בהעברת השיעורים ונוסף על כך גם חולקים בהיבטים שמעבר להוראה, בסוגיות כמו אספת הורים ועוד. | ליווי מלא של הסטודנט להוראה בתהליך ההוראה, כך שניתנת לסטודנט האפשרות להתנסות בשטח ולשלב בפועל את התאוריה שלמד.   |
| 2<br>מערכת היחסים בין הסטודנט למורה המאמן                      | הסטודנט להוראה כצופה במורה המאמן אינו שותף בתהליכי הוראה משמעותיים.   | הסטודנט להוראה חובר למורה המאמן ושניהם מלמדים יחד כצמד (Co-Teaching).   | הסטודנט להוראה נתפס כמתמחה קליני. נוצרת הדדיות מלאה בין הסטודנט למורה המאמן כולל אפשרויות למחקר משותף וללמידה הדדית.   |
| 3<br>תרומת ההתנסות המעשית לסטודנט להוראה                       | ההתנסות המעשית מוגבלת יחסית ואינה מסייעת לסטודנט להתנסות בשדה בצורה כוללת ורחבה.  | ההתנסות המעשית מאפשרת לסטודנט להוראה לקחת חלק פעיל הן בהוראה הן בהיבטים נוספים הקשורים להוראה ולפעילויות הבית-ספריות.   | הסטודנט להוראה הוא חלק מצוות בית הספר ובעקבות כך הוא גם חשוף לפעילויות של הנהלה, צוות המורים והתלמידים במכלול עיסוקיהם כולל תהליכי הוראה-למידה. החשיפה נרחבת יותר למבחר רב של נושאים כמו השתתפות בפגישות הורים ובישיבות רלוונטיות. |
| 4<br>הזיקה בין הידע התאורטי לידיע היישומי במהלך ההתנסות המעשית | כמעט שאין אפשרות ליישם את הלמידה העיונית בשיעורים. החלק המעשי של ההכשרה פחות בא לידי ביטוי.                               | הסטודנטים מיישמים בשטח את החומר התאורטי תוך כדי ההתנסות המעשית.   | החיבור בין סוגי הידע מתבטא בדגש על מחקר שהמורים החדשים מבצעים בעצמם בהדרכת אנשי סגל מהאקדמיה או בשיתוף עם מורים ותיקים. הדגש המחקרי מוביל להעמקת הידע ולהפיכת הסטודנט להוראה למורה החוקר את עבודתו.                                |

**שאלת המחקר השנייה** התמקדה בנקודות החוזק והחולשה של שלושת המודלים של דגמי השותפות בין האקדמיה לשדה. בהתאם לשאלת המחקר השנייה עלו מתוך הראיונות שלוש תמות מרכזיות המתארות הן את נקודות החוזק הן את נקודות החולשה בכל אחד משלושת המודלים: (1) היקף המרכיב ההתנסותי-קליני בתוכנית ההכשרה; (2) החיבורים בין השדה למוסד המכשיר; (3) תפקיד מנהל בית הספר המכשיר בהכשרה.

**התמה הראשונה, היקף המרכיב ההתנסותי-קליני בתוכנית ההכשרה** - תמה זו מתייחסת למשך התקופה, להיקף ולתדירות שבהם הסטודנטים מתנסים בפועל במהלך הכשרתם להוראה. משך זמן ההכשרה נע בין פעם בשבוע במודל המסורתי לשלוש פעמים בשבוע במודל הקליני-ממוקד שדה. נמצא כי משך זמן ההכשרה במודל הקליני-ממוקד שדה מוצג כנקודת חוזק, כפי שתיארה זאת אחת המרואיינות:

אני רואה בו את החלקים המאוד מאוד טובים שבהם המתווה מכוון להרבה מאוד שעות התנסות ומכוון לשבירה של סדירויות, ובזמנו הייתה חשיבה לעבור למקוון. אני לא חושבת שזה הכיוון. צריכה להיות שבירה של סדירויות במובן של עריכת פרויקטים, למידה בתוך בית הספר, מחקרים שיש להם שותפים נוספים. (מרואיינת 11.4)

מנגד, במודל המסורתי זמן ההכשרה דווקא נתפס כנקודת חולשה, כפי שתיארה אחת המרואיינות: אמרתי לך שאצלנו המהות היא אותה מהות. הקטע של השעות הוא קריטי. אני חושבת שאם אפשר היה, באמת לא משנה כרגע השם של התוכנית, אבל אם אפשר היה להגדיל את מספר השעות של הסטודנט בתוך בית ספר, זה הסיפור המרכזי. (מרואיינת 4.1)

גם במודל אקדמיה-כיתה עולה מדברי המרואיינים כי השעות המוקדשות להכשרה הן יתרון גדול, אם כי גם עליהן אפשר להוסיף שעות שיתרמו לסטודנטים להוראה, כפי שציין אחד המרואיינים:

ההתנסות בבית ספר היא מצוינת, רק שלפעמים היא צריכה להיות מאסיבית יותר. אחרי נניח שלב של הכשרה, כשהוא כבר יודע את הדברים, להכניס אותו כל שבוע נניח יום שלם לפחות, או חמש שעות, הוא גם צריך לחוש איך ללמד חמש שעות ברצף. לא שהוא יעשה פה שיעור ופה פעם בשבוע עוד שיעור ועוד שבועיים עוד שיעור. הינה, תכין עכשיו מערך של שישה שיעורים ותיכנס לזה יום שלם מכיתה י' לכיתה י"א, לכיתה י"ב, כמו שאומרים זה המעשי. זה לא פשוט, אז הם צריכים להרגיש את הלא פשוט הזה. (מרואיינת 9.3)

**התמה השנייה, החיבורים בין השדה למוסד המכשיר** - תמה זו מתייחסת לקשרים ולאנשים המתווכים בין בית הספר למוסד האקדמי. נמצא כי ככל שיש קשר הדוק יותר בין בית הספר לאקדמיה, הסטודנטים מרוויחים בעיקר בהקשר של חיבור בין העולם התאורטי והמעשי. במודל אקדמיה-כיתה נמצאה מורכבות ביחס לתמה זו, כאשר לעיתים החיבורים נתפסים כחולשה ולעיתים כחוזקה, זאת בשל העמימות באשר לתפקידיו של כל מוסד אקדמי ובית הספר ובאשר לשותפות ביניהם. מרואיינת מספרת על החולשה במודל אקדמיה-כיתה ומציינת שהחיבור בין השדה למוסד ההכשרה אינו מיטבי:

מצד אחד מדברים על אקדמיה-כיתה כשותפיות, ובאמת אני יכולה להגיד לך שאני ראיתי איך פיתחנו את הקשרים, ובאמת יש לנו קשרים מצוינים עם בתי הספר. אבל בסופו של דבר יש פה שתי מערכות. יש את המערכת הבית-ספרית עם השיקולים שלה, ויש את המערכת של הסטודנטים, ולפעמים יש "טאקלים" או קשיים בתוך הקשרים האלה. ויש את צורכי בית הספר ויש את צורכי הסטודנטים, וצריך שמישהו ייצג את הסטודנטים. (מרואינת 1.1)

זאת ועוד, במודל המסורתי, לעומת מודל אקדמיה-כיתה, ניתן לראות את החיבורים בין בית הספר לאקדמיה כחזקים הודות לגבולות הברורים בין המוסדות. כך דיווחה מרואינת:

למורות המכשירות יש מדי פעם פגישות. זה בסדר שיש את הפגישות האלה אבל אנחנו בתור מורים לא יכולים לבוא להגיד למכללה מה כן ומה לא, אני לא חושבת שזה התפקיד שלנו. אני חושבת שזה התפקיד של המד"פיות [מדריכות פדגוגיות]. אנחנו יכולות לסמן מה בשטח קורה ולהגיד מה צריך בשטח, ופה זה התפקיד של המד"פיות לשבת ביחד עם זו שאחראית על ההכשרה במכללה ולהגיד: תקשיבי יש בעיה כזאת וכזאת, בואי נחשוב על הכשרה מחודשת. (מרואינת 1.3)

במודל הקליני-ממוקד שדה ניתן להבין שהחיבורים בין השדה למוסד המכשיר הם חזקים גם כן, אך בשונה מהמודל המסורתי, שבו היתרון של החיבורים נובע מהגבולות הברורים בין המוסדות, במודל זה יתרון החיבורים נעוץ דווקא בשותפות החזקה ביניהם. כך תיארה זאת מרואינת:

אנחנו רוצים שמורים חדשים בשטח יעסקו במחקר. מחקר עצמי של העבודה שלהם, או מחקר שהם עושים ביחד עם חבר סגל מהאקדמיה. מחקר שיש בו דגש על הפעולות שלהם ועל התוצרים. לא רק עבודה סמינריונית כדי לסמן וי של חובת הגשה. (מרואינת

10.1)

**התמה השלישית, תפקיד מנהל בית הספר המכשיר בהכשרה - תמה זו מתייחסת לדומיננטיות או לפסיביות של המנהל בכל הקשור לתהליך ההכשרה של הסטודנטים בבית הספר שלו.**

במודל המסורתי נמצא שהמנהלים מעורבים, אם כי המעורבות שלהם מתבטאת בעיקר בשיחה בתחילת השנה ובצפייה בשיעור מבחן בסוף השנה. בשאר הזמן מעורבותם פסיבית. כך דיווח מרואיין בהקשר זה:

דאגתי בכל שנה, ממש בתחילת השנה, להכניס אותו סטודנט או סטודנטית למנהלת החטיבה. גם לקיים איזושהי שיחת פתיחה וגם לפי הנהלים שמסתובבת עוד דמות חיצונית בבית הספר, צריך לקבל על זה אישור. המנהלת רצתה לראות מי הדמויות שהולכות להיות בעצם בחדרי המורים, הולכות להיות בתוך הכיתות, ולכן יש פה חשיבות גדולה לשיחה הזאת. (מרואיין 12.3)

במודל אקדמיה-כיתה נמצא שתפקיד המנהל מרכזי יותר מתפקידו במודל המסורתי, כפי שתיארה מרואינת בהקשר זה:

יש מנהלים יותר מעורבים ויש מנהלים פחות. זה תלוי בגודל בית הספר, זה תלוי באישיות של המנהל. אבל לא יכולה להיכנס לבית הספר תוכנית בלי שאנחנו, זאת אומרת אנחנו



קודם כל מתחילים מהמנהל, גם מכבדים את ההיררכיה. יש מנהלים שמזמנים את הסטודנטים אחת לחודשיים לשיחה בחדר מנהל, הוא שואל אותם, מתעניין בהם, זה מאוד מאוד יפה. (מרואינת 1.1)

ניתן לראות כי למעורבות המנהל ערך רב גם לנוכח הזמן שבו הסטודנטים שוהים בבית הספר ולנוכח מעורבותם בתהליכים שונים בתוך בית הספר.

גם במודל הקליני-ממוקד שדה תפקיד מנהל בית הספר בהכשרה נתפס כמשמעותי, כשהוא לוקח חלק חשוב בתהליך ההכשרה. עם זאת, אפשר לראות זאת גם כצעד קדימה לעבר הרחבה נוספת של תפקיד המנהל ובית הספר כולו. כך תיארה מרואינת בהקשר זה:

החזון הוא שמנהלי בתי ספר יוגדרו כמנהלי מוסד מחקרי. כלומר, שדה שיש בו יצירה של ידע חדש, לא רק הקניית ידע; שהחונכים והסטודנטים ישתפו פעולה עם חברי סגל ויעשו פה מחקרים. שאקדמיה לא תהיה מגדל שן. אנחנו צריכים נתונים ושדה מחקר. אבל לא רוצים רק לקחת ללא שותפות. רוצים שמנהל יהיה חלק מזה. (מרואינת 4.1)

מההיגדים שנותחו בנוגע לשאלות השונות ניתן לראות שונות רבה ביחס לתפקידים וביחס לאופן שבו הכשרות נתפסות במוסדות שונים. עם זאת, ניתן לזהות מגמות משותפות המצביעות בבירור על סוגי דגמים שונים להכשרה ועל משמעויות משותפות הנגזרות מהם. נוסף על כך אפשר לראות כי קיימת התייחסות רחבה יותר לדגם אקדמיה-כיתה המיושם באופן רחב. הדגם הקליני זוכה להתייחסות בעיקר ברמת השאיפות או הכוונות העתידיות, תוך דגש על זיהוי נקודות חולשה בדגמים האחרים והתגברות עליהן בדגם הקליני. השינוי המהותי במודל הקליני בהשוואה למודל אקדמיה-כיתה הוא המעורבות וההיערכות הרחבה של בית הספר כמוסד מכשיר המתבטאות במעורבות מרכזית של המנהלים, במשך הזמן שבו הסטודנטים נמצאים בבית הספר, ביצירת גופי ידע גם בתוך בתי הספר באמצעות מחקרים בשיתוף האקדמיה ובהעמקת השותפות בין המוסדות. ניכר כי המרואינים בתפקידים השונים מכירים בהתפתחות שחלה מהמודל המסורתי למודל של אקדמיה-כיתה. הם גם מכירים מניסיונם את היתרונות של המודל, שבעיקר מחזקים את הצורך בהתקדמות לעבר חיבור בולט יותר בין האקדמיה לשדה, שיבוא לידי ביטוי אצל כל בעלי התפקידים שרואינו למחקר, וכן אצל הסטודנטים ומנהלי בתי הספר שאליהם התייחסו המרואינים במחקר זה.

## דיון וסיכום

במחקר הנוכחי בוצעה בדיקה השוואתית של שלושה דגמים שונים בהכשרה להוראה תוך התייחסות למאפייניהם, ליתרונותיהם ולחסרונותיהם מנקודות מבט של בעלי תפקידים שונים באקדמה ובשדה. הממצאים שעלו מניתוח הראיונות יידונו להלן לפי שתי שאלות המחקר.

**אשר לשאלת המחקר הראשונה,** ניתן לראות כי ארבעת המאפיינים שנמצאו - הגדרות התפקיד של המורה המאמן, מערכת היחסים בין הסטודנט למורה המאמן, תרומת ההתנסות לסטודנט להוראה וזיקה בין הידע התאורטי לידע היישומי - מאפשרים לזהות את ההבדלים בין שלושת המודלים של ההכשרה להוראה. המודל המסורתי נמצא בקצהו האחד של הרצף, שבו

הכנת הסטודנט להוראה מתבססת בעיקרה על צפייה; המודל הקליני-ממוקד שדה, הנמצא בקצה האחר של הרצף, נותן מענה בדמות שילוב התאוריה עם השטח, הבנת תהליכים לעומק, יצירת קשרים והתנסות משמעותית המבוססת על זמן שהייה נרחב בבית הספר וחיבור הידע התאורטי והיישומי באמצעות תהליכי מחקר; ומודל אקדמיה-כיתה, הנמצא בתווך ברצף, מוביל לשיפור בהתנסות בהכשרה להוראה ומאפשר חלוקת עבודה באופן זהה בין הסטודנט למורה המלווה.

התבוננות השוואתית בשלושת המודלים מלמדת כי במודל המסורתי קיימת מערכת היררכית יותר (להבי, 2009), שבה התפקידים של הסטודנטים ושל המורים המלווים מובנים יותר וברורים, ואילו במודל הקליני-ממוקד שדה מערכת היחסים שוויונית יותר, והסטודנט אקטיבי באופן ההופך אותו לעמית ולשותף לתהליך ההוראה (ועדת דמני-ענבר, 2020; Lee, 2018). מודל זה נשען על הרעיון המרכזי שלפיו אקטיביות ושותפות של הסטודנט מובילות לחוויה מלאה של משמעות ההוראה ולהבנה של מהות המקצוע והזירה החינוכית הבית-ספרית כבר בשלבים מוקדמים של ההכשרה. באופן זה הידע הופך לחלק בלתי נפרד מההכשרה, והיישום שלו מובנה ומוטמע בתהליך באופן שוטף ודינמי (רוגן ואח', 2021). כך הלמידה הופכת למשמעותית יותר כאשר ידע אקדמי מתחבר להתנסות (Darling-Hammond et al., 2017). המודל אקדמיה-כיתה, הנמצא בתווך בין המודל המסורתי למודל הקליני-ממוקד שדה, עשוי להיתפס כשלב מעבר. לפי ממצאי המחקר הנוכחי, מודל אקדמיה-כיתה ממסד תהליכים שיתופיים ושוויוניים בין הסטודנט למורה המכשיר (Nissim & Naifeld, 2018), תוך חשיפה אינטנסיבית יחסית של הסטודנט להוראה לשדה ההוראה. כמו כן ההתמסדות של תפקיד המורה המלווה כחונך מדגימה את המרכזיות שהשדה תופס בתהליך ההכשרה, כאשר אין מדובר בליווי מצומצם לצורכי הערכה בלבד אלא בתהליך מהותי הכולל הטמעה של תהליכי חינוך והוראה, וכן פרקטיקות של חקר המחזקות את הקשר בין ידע תאורטי לידע יישומי (שץ-אופנהיימר, 2021; Orland-Barak & Wang, 2021). נוסף על כך, החונכות כוללת גם תמיכה ראויה לציון של זירת בית הספר כשדה, כמו למשל מתן כלים ומיומנויות לסטודנטים בתהליכי ההתמודדות מול הורים (עזריה וצר, 2023). ועדיין, מודל אקדמיה-כיתה אינו מהווה את המעבר המוחלט לשדה, וארבעת מאפייני המודלים שנמצאו במחקר זה אינם מגיעים בו למלוא המיצוי. עם זאת, כפי שהציגו המרוויינים במחקר, מודל אקדמיה-כיתה מצביע על הפוטנציאל בחיזוק הנוכחות של סטודנטים להוראה בשדה ועל משמעותה של נוכחות זו בהפיכת הידע לחלק מההכשרה ובחיזוק האקטיביות שלהם בתהליך (Ronen, 2022). בימים אלו, כאמור, מודל אקדמיה-כיתה מקבל תפנית פרקטית נוספת שלא נחקרה עדיין.

**אשר לשאלת המחקר השנייה, מצאנו כי כל אחת משלוש התמות - היקף המרכיב ההתנסותי-קליני בתוכנית ההכשרה, החיבורים בין השדה למוסד המכשיר ותפקיד מנהל בית הספר המכשיר בהכשרה - נעה על הרצף שבין חוזק לחולשה ומצביעה למעשה על היתרונות ועל החסרונות של כל אחד משלושת המודלים. בנוגע להבדלים בין הדגמים, נמצא שהחוזק של**

שלושת הדגמים הוא ביחס למרכיב של הכשרת המורים. כך נמצא שהמודל הקליני-ממוקד שדה חזק לעומת שני המודלים האחרים במרכיב "ההיקף ההתנסותי-קליני בתוכנית ההכשרה". כך הדגש המחקרי תופס חלק נכבד בהכשרה, ונוצרת הדדיות ברמה גבוהה בין ידע תאורטי לבין ידע מעשי-יישומי (Burn & Mutton, 2015). המודל המסורתי והמודל הקליני-ממוקד שדה נמצאו שניהם חזקים בזיקה למרכיב השני, "חיבורים בין השדה למוסד המכשיר", אם כי הסיבה לקשרים החזקים שונה בין מודל אחד למשנהו. אשר למרכיב השלישי, "תפקיד מנהל בית הספר המכשיר בהכשרה", נמצא שבשני המודלים, אקדמיה-כיתה והקליני-ממוקד שדה, המנהלים מעורבים בתהליך ההכשרה של הסטודנטים, מקיימים אתם קשר רציף ומהווים דמות משמעותית עבורם. עם זאת, במודל הקליני-ממוקד שדה בהשוואה למודל אקדמיה-כיתה, תפקידו של המנהל משמעותי יותר בהפיכת בית הספר לזירה מחקרית המתנהלת בשיתוף פעולה עם האקדמיה וגם אחראית ליצירת ידע חדש המגיע מהשדה (ועדת ודמני-ענבר, 2020; Bergmark, 2023).

סוגיות אלה חשובות, שכן למעשה הן מהות המרכיבים המרכזיים בהכשרה להוראה. המודל הקליני-ממוקד שדה שהוצג בעיקר כמודל אוטופי שיש לשאוף אליו, בדומה למקצועות קליניים כמו רפואה וסיעוד (McLean Davies et al., 2015; Becher & Lefstein, 2020), אמור להישען על מרכיב התנסותי משמעותי. המרואיינים בתפקידים השונים התייחסו לצורך בחשיפה ממושכת יותר של הסטודנטים להוראה לשדה החינוכי בתהליך ההכשרה ובחיזוק הנוכחות שלהם בבתי הספר בשדה באופן שוטף. לעומת זאת, היקף המרכיב ההתנסותי במודל המסורתי נתפס כלוקה בחסר, כמצומצם וכמופרד מהשדה. נראה כי בהלימה למחקרים קודמים ההכשרה אינה יכולה להתקיים באקדמיה במנותק מהשדה (Conroy et al., 2013; Cozza, 2010). זמן השהייה בשדה בתהליך ההכשרה, שהתפתח והתרחב במודל אקדמיה-כיתה, נתפס בעיני המרואיינים כמפתח להצלחת ההכשרה ולהגברת סיכויי ההתמדה במקצוע בשלבים מאוחרים יותר של קליטה בבתי הספר (Ronen, 2022).

נושא מרכזי שעלה מהראיונות הוא החיבור בין האקדמיה לבין השדה. במודל המסורתי קיימת הפרדה בין הזירות, כולל עמימות בקשרים וחוסר בהירות, למשל, באשר לתפקידים של המדריך הפדגוגי והמורה המכשיר. השותפות בין המוסדות אינה נתפסת כהכרחית, והצורך לקיים פגישות וקשר רציף אומנם נוכח, אך אינו ממומש בשל המבנה המופרד. המשמעות הפרקטית גם ביחס למודל המסורתי וגם ביחס למודל אקדמיה-שדה היא כי הידע נרכש בזירה אחת ומיושם בזירה אחרת, כאשר לא תמיד קיים תיאום בין אלה המקנים את הידע ובין האמונים על הטמעתו. הצלחת התהליך טמונה בשותפות חזקה של ידע, של תהליכים וגם של בעלי תפקידים ובעיקר המורים המכשירים (Ingersoll & Strong, 2011; Orland-Barak & Wang, 2021). במודל הקליני-ממוקד שדה כל אלה מתקיימים תוך שימת דגש על הקשר בין האקדמיה לבין השדה ועל התהליכים המתרחשים ביניהם כתוצר של שותפות מלאה (זילברשטיין ואח', 2006; Beshir et al., 2023; Straub & Ehmke, 2021; White et al., 2022; 2006). לסיום, גם ביחס

לתפקידי מנהלי בתי הספר נמצא שמעורבותם מהותית ומקיפה יותר במודל אקדמיה-כיתה ובמודל הקליני-ממוקד שדה. ככל שהסטודנטים שוהים יותר בבית הספר ותפקידם אקטיבי יותר, כך מעורבותם הופכת אותם לחלק מבית הספר ואת מנהל בית הספר למי שמכיר אותם טוב יותר ומיטיב לשלבם בצוות ובפעילות למען השגת יעדי בית הספר.

לסיכום, המחקר הנוכחי מציע מיפוי של דגמי השותפות השונים. מבחינה תאורטית הוא תורם להבנתם באופן השוואתי, לפי קריטריונים, תוך יצירת רצף שמהותו תחומי החוזק והחולשה שלהם גם יחד. נקודות המבט שלפיהן נערך מיפוי זה הן של בעלי תפקידים שונים ממכללות ומאוניברסיטאות המכשירות להוראה. מכאן שהיריעה רחבה בכל הנוגע למשמעות הדגמים וליישומם הנוכחי או העתידי. מבחינה יישומית המחקר מסייע להבנת היתרונות הגלומים במודלים פחות מסורתיים, והוא מציע דגשים להטמעה של מודלים אלה, להשלכותיה של ההטמעה ולצורך להדק את השותפות בין האקדמיה לשדה תוך בחינת היתרונות היחסיים של כל אחד מהשותפים. חשוב להדגיש כי ההתבוננות בבתי ספר והעמדתם במרכז מחייבות מתן דגש על צרכים מקומיים של בתי הספר ועל שותפות מלאה שלהם בקבלת החלטות הקשורות לתהליכי ההכשרה (רמות, 2020). כך גם נדרשת התבוננות-על רחבה יותר במעמדם של המורים, בעבודתם במציאות משתנה ובתהליכים חברתיים גלובליים שיש להם השפעה על תהליכי ההכשרה (Ben-Peretz, 2016).

כך למשל, מבחינה יישומית יש להביא בחשבון את ההשלכות של מגפת הקורונה על ההתנסות בהוראה כאשר בתי הספר היו סגורים. להשלכות אלה יש ודאי השפעה גם על נקודת המבט של בעלי התפקידים השונים בהתייחסותם להתנסות המעשית בהוראה בדגמים השונים. זאת ועוד, לאור התפתחויות בעקבות מגפת הקורונה מחקר זה עשוי לקבל משמעות נוספת, בעיקר באשר למודלים היברידיים שיהיה צורך ליישם בהכשרה מעשית בעתיד (Donitsa-Schmidt & Ramot, 2020). במאמרם של אליס ואח' (Ellis et al., 2020) רואינו מנהיגים של תוכניות להכשרת מורים מיבשות שונות בעולם (צפון אמריקה, אירופה, אסיה ואוקיאניה). המאמר מתאר מגוון פתרונות מקוונים להכשרת מורים שנעשה בהם שימוש בתקופת הקורונה, כולל צפייה בסרטונים של הוראה בכיתה לצד הנחיות לניהול דיונים רפלקטיביים על הסרטונים, שיבוץ וירטואלי של סטודנטים בתוכנית חינוכית מקוונת ומתן הזדמנויות לסטודנטים לסייע למורים מאמנים בתכנון הוראה מקוונת מרחוק במסגרת ההתנסות המעשית. המשתתפים במחקר הסכימו שההתנסות המקוונת תרמה רבות להכשרה של פרחי ההוראה (שם). נציין כי המחקר הנוכחי נעשה בתחילת מגפת הקורונה.

אף שמחקר זה מציע נקודות מבט מגוונות של בעלי תפקידים, מחקרי המשך יכולים להרחיב את הידע באמצעות בחינת נקודת המבט של הסטודנטים להוראה עצמם. נוסף על כך ניתן לשקול מחקרי פעולה בדגם של הכשרה קלינית בשדה, שהוא חדש יחסית ומציע יתרונות בהשוואה לדגמים האחרים. חשוב גם לבחון את היכולת להטמיע את הדגמים השונים בסביבות בעלות מאפיינים ייחודיים כמו אזורי פריפריה ואוכלוסיות חלשות. עוד מומלץ לחקור את

ההשלכות של מגפת הקורונה על ההתנסות בהוראה כדוגמת מחקרים אחרים שנעשו בנושא (Ellis et al., 2020).

## מקורות

- אריאב, ת' ועמנואל, ד' (2003). מערך בית-הספר לפיתוח מקצועי בין המסלול העל-יסודי ובתי-הספר המאמנים "שרת ו"דרור" בתשס"ג: הערכה מעצבת בדגש על תפיסות, ביצוע ותרומות של המורים המאמנים. המכללה האקדמית בית ברל, היחידה למחקר ולהערכה.
- בן-פרץ, מ' (2001). הכשרת מורים בישראל בתמורות הזמן - דין וחשבון הוועדה לבדיקת הכשרת מורים בישראל. משרד החינוך והתרבות.
- בק, ש' (2014). בשביל(י) ההכשרה להוראה: מבט פילוסופי על הכשרת מורים. מכון מופ"ת.
- המר, ד' (2017). הובלת תהליכי שינוי אקדמיה-שדה בשלב הכניסה להוראה: מבט תלת שנתי. החינוך וסביבו, ל"ט, 27-50.
- ועדת אריאב (2006). מתווים מנחים להכשרה להוראה במוסדות להשכלה גבוהה בישראל. המועצה להשכלה גבוהה.
- ועדת דברת (2005). התוכנית הלאומית לחינוך: כוח המשימה לקידום החינוך בישראל. משרד החינוך והתרבות.
- ועדת ודמני-ענבר (2020). דוח ועדת המומחים לבחינת מבנה ומתווה ההכשרה להוראה במוסדות להשכלה גבוהה בישראל. המועצה להשכלה גבוהה.
- ועדת סם ויינברג (2015). דוח הוועדה הבינלאומית להערכת איכות הלימודים בתחום החינוך ותכניות הוראת מדעים - תל אביב. המועצה להשכלה גבוהה.
- זילברשטיין, מ', בן-פרץ, מ' וגרינפלד, נ' (2006) (עורכים). מגמה חדשה בתוכניות ההכשרה של מורים: שותפות בין מכללות לבתי-ספר - הסיפור הישראלי (עמ' 21-57). מכון מופ"ת.
- זילברשטיין, מ', פנייבסקי, ר' וגוז, ע' (2005). משולש ההזדמנות: מדריך פדגוגי-סטודנט-מורה חונכת. מתכון להצלחה או לכישלון? נייר עבודה מס' 4. מכון מופ"ת.
- להבי, י' (2009). "בראש ובראשונה ידיים" - על התנסות מעשית בהכשרה להוראה. הד החינוך, 84(3), 62-64.
- לידור, ר', טלמור, ר', פייגין, נ', פרסקו, ב' וקופרמינץ, ח' (2013). התוכנית "מתווים להכשרה להוראה במוסדות להשכלה גבוהה בישראל" בראי המלצות קודמות לרפורמות בימי היישוב ובשנות המדינה: ניתוח השוואתי. דפים, 55, 146-176.
- מבקר המדינה (2019). משרד החינוך כוח אדם בהוראה - תכנון, הכשרה והשמה. דוח שנתי 69ב. מבקר המדינה.
- מרגולין, א' (2010). מעבר לנהר: נתיב הכשרה רב-מסלולי הכשרת מורים כרב שיח. מכון מופ"ת.
- משכית, ד' ומברך, ז' (2013). אפשר גם אחרת: הכשרה להוראה על פי מודל שותפות-עמיתות בדגם ה-PDS. דפים, 56, 15-34.
- משרד החינוך (2019). מסמך מדיניות משרד החינוך, מכתב ממנהלת האגף לנשיאי המכללות לחינוך והאוניברסיטאות העוסקים בהכשרת מורים. משרד החינוך.
- משרד החינוך ומכון מופ"ת (2018). יום למידה בנושא: "מחקר תוכנית "אקדמיה-כיתה". חוברת תקצירים.

- נגר, ג' (2013). חזון הרצף בהכשרת עובדי הוראה, בכניסתם לתפקיד ובפיתוחם המקצועי. בתוך ש' שמעוני וא' אבידב-אונגר (עורכות), *על הרצף: הכשרה, התמחות ופיתוח מקצועי של מורים - מדיניות, תאוריה ומעשה* (עמ' 17-24). מכון מופ"ת.
- סלמאן, ע' ודניאל-סעד, א' (2013). מעבר מהדגם המסורתי בהתנסות המעשית לדגם השיתופי - סיסמה או צורך השעה? דפים, 56, 35-59.
- עזריה וצר, א' (2023). תהליכי הכשרה להתמודדות עם הורים בבית-הספר מנקודות מבטם של מורים חדשים ומורים חונכים. חיבור לשם קבלת התואר "מוסמך", החוג לחינוך, המכללה האקדמית תל-חי.
- קלויר, ר', כהן, נ', עבאדי, ר' וגרינפלד, נ' (2009). הלכה, מעשה וחזון: הכשרת סטודנטים מצוינים להוראה במכללות האקדמיות לחינוך. מכון מופ"ת.
- ראמ"ה (2018). התוכנית "אקדמיה כיתה": ממצאי מחקר ההערכה בשנים תשע"ו-תשע"ז. ראמ"ה. רונן, א', דניאל-סעד, א' והולצבלט, ר' (2021). התנסות בדגם 'אקדמיה כיתה' בהשוואה להתנסות בדגם מסורתי כפי שמעריכים סטודנטים מהחברה היהודית וסטודנטים מהחברה הערבית. דפים, 74, 37-64.
- רמות, ר' (2020). מדיניות מחקר ופיתוח חינוכי בישראל - המקרה של מדיניות הכשרת המורים באוניברסיטאות המחקר (2005 ואילך). חיבור לשם קבלת התואר "דוקטור לפילוסופיה", בית-הספר לחינוך, אוניברסיטת תל אביב.
- שני, מ', טל, פ' ומרגולין, א' (2015). אקדמיה-כיתה - בשורה חדשה או "עוד מאותו דבר"? ביטאון מכון מופ"ת, 55, 14-19.
- שפרלינג, ד' (2017). סקירת מידע בנושא תוכניות להכשרת מורים בעולם (בעריכת ל' יוספסברג בן-יהושע). מכון מופ"ת.
- שץ-אופנהיימר, א' (2021). חונכות: תיאוריה מחקר ומעשה. רסלינג.
- Assadi, N., & Murad, T. (2017). The effect of the teachers' training model "Academy-Class" on the teacher students' professional development from students' perspectives. *Journal of Language Teaching and Research*, 8(2), 214-220. <http://dx.doi.org/10.17507/jltr.0802.02>
- Auton, S., Berry, D., Mullen, S., & Cochran, R. (2002). Induction program for beginners benefits veteran teachers, too. *Journal of Staff Development*, 23(4), 77-92.
- Bashan, B., & Holsblat, R. (2012). Co-teaching through modeling processes: Professional development of students and instructors in a teacher training program. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 20(2), 207-226. DOI: 10.1080/13611267.2012.678972
- Becher, A., & Lefstein, A. (2020). Teaching as a clinical profession: Adapting the medical model. *Journal of Teacher Education*. <https://doi.org/10.1177/0022487120972633>
- Ben-Peretz, M. (Ed.). (2016). *Embracing the social and the creative new scenarios for teacher education*. Mofet Institute.
- Bergmark, U. (2023). Teachers' professional learning when building a research-based education: Context-specific, collaborative and teacher-driven professional

- development. *Professional Development in Education*, 49(2), 210-224. DOI:10.1080/19415257.2020.1827011
- Beshir, S., Dagnaw Kelkey, A., & Melesse, T. (2023). Perceptions of practicum actors in the primary teacher education practicum program. *Cogent Education*, 10(1). DOI:10.1080/2331186X.2023.2206628.
- Blaik Hourani, R., & Litz, D. R. (2019). Aligning professional development, school self-evaluation and principals' performance standards: A UAE case study. *School Leadership & Management*, 39(2), 222-249. <https://doi.org/10.1080/13632434.2018.1479848>
- Burn, K., & Mutton, T. (2015). A review of 'research-informed clinical practice' in initial teacher education. *Oxford Review of Education*, 41(2), 217-233. DOI: 10.1080/03054985.2015.1020104
- Carver, C., & Feiman-Nemser, S. (2009). Using policy to improve teacher induction: Critical elements and missing pieces. *Educational Policy*, 23(2), 295-328. <https://doi.org/10.1177/0895904807310036>
- Cochran-Smith, M., & Villegas, A. M. (2016). Research on teacher preparation: Charting the landscape of a sprawling field. In H. D. Gitomer & A. C. Bell (Eds.), *Handbook of research on teaching* (5th ed., pp. 439-547). American Educational Research Association.
- Conroy, J., Hulme, M., & Menter, I. (2013). Developing a 'clinical' model for teacher education. *Journal of Education for Teaching*, 39(5), 557-573. DOI: 10.1080/02607476.2013.836339
- Corbin, J., & Strauss, A. (2015). *Basics of qualitative research*. Sage.
- Cozza, B. (2010). Transforming teaching into a collaborative culture: An attempt to create a professional development school-university partnership. *Educational Forum*, 74(3), 227-241. <http://dx.doi.org/10.1080/00131725.2010.483906>
- Darling-Hammond, L., Burns, D., Campbell, C., Goodwin, A. L., Hammerness, K., Low, E.-L., McIntyre, A., Sato, M., & Zeichner, K. (2017). *Empowered educators: How high performing systems shape teaching quality around the world*. Jossey-Bass.
- Darling-Hammond, L. (2023). Response to how teacher education matters. *Journal of Teacher Education*, 74(2), 157-159. DOI:10.1177/00224871231160378
- Donitsa-Schmidt, S., & Ramot, R. (2020). Opportunities and challenges: Teacher education in Israel in the Covid-19 pandemic. *Journal of Education for Teaching*, 46, 586-595. <https://doi.org/10.1080/02607476.2020.1799708>

- Ellis, V., Steadman, S., & Mao, Q. (2020). 'Come to a screeching halt': Can change in teacher education during the Covid-19 pandemic be seen as innovation. *European Journal of Teacher Education*, 43, 559-572. <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1821186>
- Flick, U. (2018). *An introduction to qualitative research*. Sage.
- Goldrick, L., Osta, D., Barlin, D., & Burn, J. (2012). *Review of state policies on teacher induction*. New Teacher Center.
- Guest, G., MacQueen, K. A., & Namey, E. E. (2012). *Applied thematic analysis*. Sage.
- Ingersoll, R., Merrill, L., & May, H. (2014). What are the effects of teacher education and preparation on beginning teacher Attrition? *CPRE Research Reports*. [https://repository.upenn.edu/cpre\\_researchreports/78](https://repository.upenn.edu/cpre_researchreports/78)
- Ingersoll, R., & Strong, M. (2011). The impact of induction and mentoring for beginning teachers: A critical review of the research. *Review of Educational Research*, 81(2), 201-233.
- Lareau, A. (2021). *Listening to people*. The University of Chicago Press.
- Lee, R. E. (2018). Breaking down barriers and building bridges: Transformative practices in community and school based urban teacher preparation. *Journal of Teacher Education*, 69(2), 118-126. <https://doi.org/10.1177/0022487117751127>
- Leventhal, O., Naifeld, E., Kharanbe, S., & Amasha, M. (2020). Experience changes perceptions: Arabic-speaking students' perceptions regarding the PDS model and teacher training. *International Education Studies*, 13, 115-122.
- Marshall, C., & Rossman, G. B. (2016). *Designing qualitative research* (6th ed.). Sage.
- McLean Davies, L., Dickson, B., Rickards, F., Dinham, S., Conroy, J., & Davis, R. (2015). Teaching as a clinical profession: Translational practices in initial teacher education – An international perspective. *Journal of Education for Teaching*, 41(5), 514-528. DOI: 10.1080/02607476.2015.1105537
- Mule, L. (2006). Preservice teachers' inquiry in a professional development school context: Implications for the practicum. *Teaching and Teacher Education*, 22(2), 205-218. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.09.011>
- Nissim, Y., & Naifeld, E. (2018). Co-teaching in the academy-class programme: From theory to practical experience. *Journal of Education and Learning*, 7(4), 79-91.
- Orland-Barak, L., & Wang, J. (2021). Teacher mentoring in service of preservice teachers' learning to teach: Conceptual bases, characteristics, and challenges for teacher education reform. *Journal of Teacher Education*, 72, 86-99.
- Ridley, D. S., Hurwitz, S., Hackett, M. R. D., & Miller, K. K. (2005). Comparing PDS and campus-based preservice teacher preparation: Is PDS-based preparation really better? *Journal of Teacher Education*, 56(1), 46-56.



- Ronen, I. K. (2022). The experience of teaching: Beyond teaching skills the case of the academy-class practice model. *Studies in Educational Evaluation*, 72. DOI:10.1016/j.stueduc.2021.101115
- Straub, R., & Ehmke, T. (2021). University-school partnerships in teacher education in Germany. In J. C.-K. Lee & T. Ehmke (Eds.), *Quality in Teacher Education and Professional Development: Chinese and German Perspectives* (pp. 192-205) Routledge.
- Turner, D. (2021). Coding system design and management. In C. Vanover, P. Mihas, & J. Saldana (Eds.), *Analyzing and interpreting qualitative research after the interview* (pp. 133-148). Sage.
- Vagle, M. D. (2018). *Crafting phenomenological research*. Routledge.
- Weinberger, Y., & Donitsa-Schmidt, S. (2016). A longitudinal comparative study of alternative and traditional teacher education programs in Israel: Initial training, induction period, school placement, and retention rates. *Educational Studies*, 52 (6), 552–572. <https://doi.org/10.1080/00131946.2016.1231679>
- White, E., Timmermans, M., & Dickerson, C. (2022). Learning from professional challenges identified by school and institute-based teacher educators within the context of school–university partnership. *European Journal of Teacher Education*, 45(2), 282-298.



## חקר התרבות האתית הבית-ספרית בהתבסס על המודל האקולוגי-חברתי: נקודת מבט בין-לאומית

שני רווה אמסלם, אורלי שפירא-לשצינסקי

### תקציר

אף שלאתיקה יש תפקיד מהותי בהתנהלות החינוכית, פיתוחה של "תרבות אתית" בארגוני חינוך לא נבחן במחקרים קודמים. מטרת המחקר המתואר הייתה לבחון את המאפיינים של תרבות אתית בית-ספרית באמצעות השוואה בין ערכים אשר עולים ממסמכים המגדירים קודים אתיים של בית הספר, השוואה המתבססת על מודל אקולוגי-חברתי. הנתונים התבססו על הערכים המשותפים שנמצאו במסמכים, כמו גם על ראיונות עם אנשי חינוך והוראה. בחינת הנתונים נעשתה בגישה של "תאוריה המעוגנת בשדה". מהממצאים עולים 15 ערכים; חמישה מהם דומיננטיים ומופיעים בכל הרמות של המודל האקולוגי-חברתי: פרט (יחיד), סביבה בין-אישית, ארגון, קהילה ומדיניות ציבורית.

תרומתו האפשרית של המחקר היא בפיתוח מדד לתרבות אתית בית-ספרית. מדד כזה יכול לסייע בתכנון ובהערכה של מדיניות חינוכית ברמת המדינה, ואפילו ברמה בין-לאומית (באמצעות השוואה בין מדינות בנושא רמות המודל האקולוגי-חברתי). כמו כן הממצאים עשויים לקדם תוכניות לפיתוח מקצועי של מורים המתמקדות בחקר היבטים אתיים וביכולתם להוביל לקידום תרבות אתית בבתי הספר.

**מילות מפתח:** אנשי חינוך והוראה, מודל אקולוגי-חברתי, קודים אתיים, תרבות אתית בית-ספרית

### מבוא

לאתיקה יש תפקיד מהותי בהתנהלות החינוכית ברחבי העולם (Crawford, 2017). חוקרים חקרו את הנושא הזה במסגרות חינוכיות (McGlothlin & Miller, 2008; Yu & Durrington, 2006) ואף הבחינו בין גישות אתיות אשר אופייניות למדינה מסוימת (Melé & Sánchez-Runde, 2013) לבין גישות אתיות הנפוצות במגוון מדינות (Donnelly, 2013). בחינת גישות אתיות המשותפות למגוון מדינות היא חשובה, שכן פיתוח מודעות לגישות אלו עשוי לסייע בהבנת התרבות האתית ה"מצופה" מאנשי חינוך והוראה ברחבי העולם. מטרת המחקר המתואר הייתה לחקור את הקודים האתיים הנהוגים בקרב אנשי חינוך והוראה במגוון מדינות, לברר את הערכים האתיים המשותפים להם ולבחון את יכולתם להתבסס על גישה אקולוגית-חברתית המתחשבת בהקשרים הסביבתיים של פעילות אנשי החינוך ובאינטראקציות ביניהם. גישה זו מדגישה את החשיבות של הבנת ההקשר הרחב יותר שהתנהגות אתית מתרחשת בו, לרבות את החשיבות של

הבנת הנורמות החברתיות, הערכים והמבנים אשר מעצבים התנהגות. ייחודיותו של מחקר זה היא בהתבססותו על התאוריה האקולוגית של ברונפנברנר (Bronfenbrenner, 1979), תאוריה אשר מאפשרת להבין באופן מקיף יותר את הגורמים המשפיעים על התנהגות אתית ולפתח אסטרטגיות העוסקות בגורמים אלה בכמה רמות: פיתוח קודים אתיים המקדמים התנהגות אתית של צוות בית ספר, מתן הכשרה ותמיכה למורים להתמודד עם דילמות אתיות, יצירת תרבות בית-ספרית חיובית ותומכת המחזקת התנהגות אתית וכן הלאה.

## רקע תאורטי

### תרבות אתית בית-ספרית

בעשורים האחרונים יש עלייה במספר המחקרים בתחום הארגוני אשר מדגישים את חשיבות האתיקה במקומות עבודה ומצביעים על קשר חזק בינה לבין ביצועי העובדים בארגון. בספרות המקצועית בתחום זה מוצגים בעיקר שני היבטים שלה: אקלים אתי ותרבות אתית (Treviño & Weaver, 2003). את המונח "אקלים אתי" טבעו ויקטור וקולן (Victor & Cullen, 1988), והם השתמשו בו כדי לבטא תפיסות משותפות של עובדים באשר לפן האתי של הפעילות בארגון - טיפול בנושאי מוסר, תהליכים ארגוניים בעלי משמעות אתית וכן הלאה (Deshpande, 1996; Sims, 1992). לעומת זאת, עניינה של "תרבות אתית" הוא ערכים ואמונות רחבות יותר המעצבות את גישת הארגון בנושא האתיקה; זהו מונח מקיף ומתמשך יותר המשקף את הערכים ואת העקרונות הבסיסיים אשר מנחים את התנהגות הארגון לאורך זמן. התרבות האתית מושפעת מגורמים דוגמת הייעוד, החזון והערכים של הארגון, כמו גם מההיסטוריה ומהמסורות שלו (Heugens et al., 2008; Kaptein, 2011).

בספרות המקצועית בתחום החינוך יש עיסוק נרחב במונח "אקלים אתי", ולעומת זאת מחקרים הבוחנים מערכות חינוכיות בבתי הספר אינם עוסקים במונח "תרבות אתית". אין פלא אפוא שהמדד לבחינת האקלים האתי פותח בקפידה ונבדק בהרחבה במערכות חינוכיות (Ambrose et al., 2008; Peterson, 2002a, 2002b; Victor & Cullen, 1987, 1988; Weber, 1995). המדד לבחינת התרבות האתית לא פותח דיו במסגרות חינוכיות. מחקר זה בחן את התרבות האתית בארגונים חינוכיים, כפי שזו עולה מקודים אתיים של אנשי חינוך והוראה. לשם כך נבחנו התיאורים אשר מופיעים בקודים האתיים הללו והתהליכים האתיים הקיימים בבתי הספר (ניתוח ראיונות). המחקר נתמך במחקרו של קפטין (Kaptein, 2008a) שפיתח את המשמעות של תרבות אתית - משמעות המבוססת על מחקרים אשר מתמקדים בבחינת נקודת המבט של בעלי עניין המתבטאת בקוד האתי העסקי, כמו גם על בחינת מגוון רחב של התנהגויות לא אתיות של עובדים אשר משקפות את התרבות האתית הארגונית (Kaptein, 2008b).

### אתיקה בהקשר של תרבות לאומית

ישנן שתי גישות עיקריות המתמקדות באתיקה בהקשר של תרבות לאומית. הגישה הראשונה מתמקדת באוניברסליות של תפיסת אתיקה. לפי גישה זו, קיימים היבטים דומים של תפיסות

אתיות אשר משותפים לארגונים בכל המדינות. קולן ואח' (Cullen et al., 2004) השתמשו בתאוריית האנומליה המוסדית כדי לפתח השערות באשר למשני התרבות הלאומית. זוהי תאוריה סוציולוגית הטוענת שארגונים ומוסדות עלולים להפסיק לתפקד כהלכה, אם הם אינם מצליחים להסתגל לשינויים בתנאים חברתיים, כלכליים או פוליטיים. החוקרים גילו דמיון בין מדינות רבות בתפיסות של התנהגויות המלמדות על אתיקה בארגון (שם). חוקרים נוספים תמכו בתפיסה של קיום מוסריות אוניברסלית מינימלית, ואף טענו כי יש צורך בערכים בסיסיים מסוימים כדי להבטיח הישרדות קולקטיבית (Iverson, 2010; Donnelly, 2013). מחקרים אמפיריים הראו כי אכן יש עקרונות או ערכי יסוד העומדים בבסיס שיפוט מוסרי, ודומה כי אלה משותפים למסורות ולדתות העיקריות ברחבי העולם (Bok, 2002; Terry, 2011; Tullberg, 2015). הגישה האוניברסלית מתבטאת בניסיון ליישם אתיקה אוניברסלית בנושא זכויות האדם - החל בהכרזה אוניברסלית על זכויות האדם, עבור באמנות של האו"ם בדבר זכויות האדם, וכלה בהסכם גלובלי הכולל עשרה עקרונות אתיים (Melé & Sánchez-Runde, 2013).

הגישה השנייה גורסת כי קיימים הבדלים בין תרבויות בתפיסות המוסריות ובשיפוט המוסרי (שם). תרבות לאומית מופרת היטב בספרות המקצועית כגורם המשפיע על תפיסות והתנהגויות אתיות בארגונים (Minkov & Hofstede, 2011). את המושג "תרבות לאומית" הגדירו חוקרים בפרויקט "מנהיגות גלובלית ויעילות של התנהגות ארגונית" - Global GLOBE (Leadership and Organizational Behavior Effectiveness), פרויקט שבמסגרתו כ-500 חוקרים בחנו את הפרקטיקות התרבותיות ואת האידיאלים המנהיגותיים ב-150 מדינות בעולם (House et al., 2004). בפרויקט זה הוגדרה תרבות לאומית כחוויה קולקטיבית המשותפת ליחידים שהם בעלי ערכים, אמונות ומניעים משותפים. חוויה זו מובילה לדרכים ייחודיות לבטא תפיסות עולם משותפות. תיאורם של מינקוב והופסטדה (Minkov & Hofstede, 2011) את הייחודיות הזו ב"מודל ארבעת הממדים של תרבות לאומית" מהווה אבן פינה למחקר בין-תרבותי ומשקף ערכים והרגלים חברתיים רציפים המתקיימים לאורך זמן (Shirayev & Levy, 2016). לפי תאוריית מיקום האתיקה (EPT: Ethics Position Theory), התפיסות האישיות של הפרט מושפעות מהתרבות שלו ומשפיעות על שיפוטו, על מעשיו ועל רגשותיו במצבים אתיים (O'Boyle et al., 2011). תאוריה זו מחזקת אפוא את הגישה השנייה הגורסת כי הבדלים בין תרבויות מובילים להבדלים בתפיסות המוסריות של יחידים.

בתחום החינוך התמקדו חלק מהמחקרים בגיוון תרבותי ובהבדלים בין מדינות בנושאים אתיים דוגמת צדק חברתי (Banks, 2016), דילמות אתיות (Milner, 2010) ופיתוח הפוטנציאל של תלמידים (Klassen et al., 2010). מחקרים אחרים התמקדו בגלובליזציה ובקיומם של קווי דמיון בנושאים דוגמת זכויות אדם במערכות חינוך (Stromquist & Monkman, 2014), צמצום פערים (Zhao, 2010) וחינוך איכותי (Wang et al., 2011).

### הקוד האתי של אנשי חינוך והוראה

קוד אתי הוא בדרך כלל מסמך שנוצר עבור איגוד מקצועי, גוף רגולטורי מקצועי או גוף תעסוקתי אחר. מטרתו המוצהרת של מסמך זה היא להנחות את התנהגותם של אנשי השטח החברים בארגון, וזאת תוך כדי הגנה על המשתמשים בשירותיהם ושמירה על המוניטין של הארגון (van Nuland, 2009). קוד אתי תורם לארגון בכמה מובנים: (א) יצירת בסיס לציפיות של הציבור הרחב מהארגון ולהערכת פעילותו; (ב) חיזוק תחושת המטרה המשותפת בין חברי הקהילה המקצועית; (ג) הרתעה מפני התנהגות לא אתית באמצעות קביעת סנקציות; (ד) יצירת אווירה המאשרת דיווח על התנהגות שאינה אתית; (ה) תמיכה בחברי הקהילה אם אלה נדרשים להתמודד עם דרישה מהם לבצע התנהגות שאינה אתית; (ו) הגדרת בסיס המאפשר דיון במצבי מחלוקת בין אנשי המקצוע (Gaumnitz & Lere, 2002; Hazzan & Lapidot, 2006; Hosmer, 1991; Murphy, 2007).

לפי שפיר (2006), בדרך כלל קוד אתי כולל שלושה רכיבים: (א) זהות המקצוע - אפיון המקצוע באופן המאפשר לבעלי התמחויות ספציפיות בתוך הארגון למצוא מכה משותף ביניהם; (ב) ערכים אנושיים בסיסיים המנחים את האנשים בפעילותם במסגרת הקבוצה המקצועית - ערכים בסיסיים דומים (רובם אוניברסליים) מופיעים בקודים האתיים של רוב הארגונים, אך סדר הופעתם בקוד האתי אינו זהה בכל ארגון ומצביע על הבדלים בסדרי העדיפויות; (ג) סטנדרטים אתיים - רשימה של כללי התנהגות ראוייה (לעיתים אלה מנוסחים במונחים של התנהגות לא ראוייה).

תפקידי הקוד האתי רבים ומגוונים: חלקם עוסקים בעיצוב דרכי ההתנהגות ובמוסר של אנשי המקצוע, וחלקם עוסקים בעיצוב הזהות המקצועית. בדרך כלל קודים אתיים כוללים את הנורמות האתיות החשובות והרלוונטיות שהעובדים בארגון פועלים לפיהן (Carasco & Singh, 2003). ארגונים מגדירים מגוון של בלמים כדי להבטיח שהקודים האתיים שלהם יכללו נורמות אתיות ישימות. לעיתים קרובות ארגונים מפתחים קודים אתיים בהתבסס על תהליך אינטנסיבי של התייעצות עם בעלי עניין פנימיים וחיצוניים ועם מומחים ויועצים אקדמיים (Kaptein & de Kiewit, 2008; Singh, 2006). תהליך זה מאפשר לבחון את תפיסותיהם של בעלי עניין באשר לתרבות האתית ולבסס את פיתוחה על תפיסות אלו (Detert et al., 2008; Kaptein, 2008b; Treviño & Weaver, 2003).

בהקשר של מערכות חינוכיות המטרות העיקריות של קודים אתיים הן להציע לאנשי חינוך והוראה קווים מנחים להתנהגויות ולהתנהלויות מקצועיות מצופות, וזאת באמצעות קביעת סטנדרטים וניסוח נורמות אתיות של התנהגויות מקצועיות. הקודים האתיים עשויים להנחות כיצד לנהוג במסגרות החינוכיות ולתמוך באתיקה המקצועית של המורים; להגן על תלמידים מפני פגיעות (מילוליות ובלתי מילוליות) ועל מורים מפני התנהגות בלתי הולמת של מורים אחרים; להגביר את אמון הציבור במורים ולסייע לתמוך במקצוע ההוראה (Poisson, 2009). אפשר להגדיר את האתיקה המקצועית של אנשי חינוך והוראה כמערכת של אמונות

מוכתבות העוסקות ביחסיהם עם תלמידים, עמיתים, מנהלים, הורי התלמידים וכל בעל עניין בחייהם המקצועיים. עקרונות האתיקה המקצועית מנחים את המורה בפעילותו היום-יומית ובאינטראקציות שלו עם בעלי העניין בעבודתו (Banks, 2003). יתרה מזאת, קביעת קודים אתיים חינוכיים חיונית לקידום השקיפות של תהליכים המתקיימים במוסדות החינוך (Beck, 2008; Tuinamuna, 2011). כמו כן מבחינה בין-לאומית קודים אתיים נתפסים כחשובים למניעת שחיתות בהוראה (van Nuland & Khandelwal, 2006).

ברוב המדינות הקודים האתיים של מורים פותחו ועודכנו על סמך התפיסה הארגונית של בעלי עניין בתחום החינוך - נציגי ממשלה, נציגי ארגון המורים, מנהלים, מפקחים וכן הלאה (Maxwell & Schwimmer, 2016). לפיכך אפשר לשער שסעיפי הקוד האתי של אנשי חינוך והוראה מבטאים היבטים של הערכים הבית-ספריים ויוצרים את המשמעות של תרבות אתית בית-ספרית.

יישום המודל האקולוגי-חברתי בקרב אנשי חינוך והוראה

מגוון יחסי הגומלין במחקר זה נותחו בהקשר של המודל האקולוגי-חברתי (SEM: Social-Ecological Model), וזאת מתוך רצון להבין לעומקם את ממדי התרבות האתית הבית-ספרית. הפסיכולוג יורי ברונפנברנר פיתח את המודל הזה בשנות השבעים של המאה ה-20 והציע אותו כמסגרת חלופית למחקר בפסיכולוגיה התפתחותית. המודל המקורי מציג גישה מערכתית המתאפיינת בתיאור הסביבה האקולוגית של האדם כמעגלים שהוא (הפרט) עומד במרכזם. לפי גישתו של ברונפנברנר, זיהוי והבנה של יחסי הגומלין בין מעגלי הסביבה של הילד (משפחה, חברים, קהילה וכן הלאה) חיוניים כדי להבין את התפתחותו. כדי ללמוד על התפתחותו של הילד צריך לבחון לא רק את הסביבה המיידית שלו, אלא גם את האינטראקציות שלו עם הסביבה הרחבה.

בשנים האחרונות מחקרים רבים בחנו את קיומו של המודל האקולוגי-חברתי בתחום החינוך. בתחום זה המודל מתאר קשרים חברתיים בין איש החינוך וההוראה לבין סביבתו: הן קשרים קרובים ומיידיים (עם בית הספר והמשפחה), הן קשרים רחוקים יותר (חוקים, מבנים חברתיים וכן הלאה). לפי ברונפנברנר ומוריס (Bronfenbrenner & Morris, 2006), המודל כולל חמש מערכות משנה מרכזיות: (א) רמת הפרט - איש החינוך העובד בבית הספר; (ב) רמת הסביבה הבין-אישית - הקשר של איש החינוך עם גורמים המשפיעים ישירות על התפתחותו (כמו למשל מנהל בית הספר, עמיתים לעבודה וכן הלאה); (ג) רמת הארגון - קשרי הגומלין בין מגוון הסביבות של איש החינוך (כך למשל פעילותה של הנהלת בית הספר משפיעה על הקשרים בין המורה לתלמידיו ובין המורה לעמיתיו); (ד) רמת הקהילה - הערכים התרבותיים והאידיאולוגיה של החברה הרחבה עשויים להשפיע על התפתחותו של המורה, ויש להם משקל בקהילה שהוא פועל בה; (ה) רמת המדיניות הציבורית - חוקים משפיעים על איש החינוך וההוראה, כמו גם החלטות הנגזרות ממדיניות ציבורית או פוליטית של משרדי הממשלה.

## הדגם האקולוגי של ברונפנברג



תרשים 1: המודל האקולוגי-חברתי בהקשר של האינטראקציות בין המורה לבין סביבתו הרחבה

### מטרת המחקר והשערתו

המטרות העיקריות של קודים אתיים הן להציע קווים מנחים להתנהגויות, לערכים ולהתנהלות מקצועית מצופה. מטרת המחקר המתואר הייתה לעמוד על מאפייניה של תרבות אתית בית-ספרית באמצעות בחינת הערכים העולים מניתוח מסמכי הקודים האתיים, וזאת בהתבסס על מודל אקולוגי-חברתי. השערת המחקר הייתה שיימצאו ערכים משותפים בכל רמות המודל.

### מתודולוגיה

המחקר התבסס על שני מאגרי נתונים עיקריים: 31 מסמכים של קודים אתיים לאנשי חינוך והוראה במדינות ברחבי העולם; ו-21 ראיונות חצי מובנים עם אנשי חינוך והוראה בתפקידים מגוונים.

### איסוף הנתונים וניתוחם

חלק א'

באוספי אונסק"ו, באתר משרד החינוך וברשתות מחקר בין-לאומי דוגמת ISSPP נמצאו 31 מסמכים המתארים קודים אתיים עבור אנשי חינוך והוראה. המקור העיקרי שהמחקר התבסס עליו בנושא זה היה אונסק"ו (UNESCO). להלן רשימת 31 המדינות שנמצאו בהן מסמכי קוד אתי עבור אנשי חינוך והוראה: אירלנד, קנדה, מלטה, אוסטרליה, הונג קונג, שוודיה, אנגליה, ניו



זילנד, ארצות הברית, ישראל, טורקיה, איטליה, יפן, נורווגיה, ליטא, סלובניה, רוסיה, צ'ילה, איחוד האמירויות הערביות, מלזיה, תאילנד, סין, כוויית, קטר, ירדן, קוריאה הדרומית, דרום אפריקה, סינגפור, גאורגיה, קזחסטן והונגריה. השוואה של גודל המדגם (31 מדינות) לגודלו במחקרים השוואתיים איכותניים אחרים בתחום החינוך (Mertens, 2015; Phillips & Schweisfurth, 2014) מעלה כי מספר גדול זה של מדינות מהווה מדגם מהימן.

במקומות שהיו בהם כמה קודים אתיים (כמו למשל ארצות הברית), נערכה השוואה בין המסמכים; מתוך אלה נבחר קוד אחד, זה שהחוקרת סברה כי הוא המקיף יותר. מתרגמים מקצועיים תרגמו את המסמכים לשפה האנגלית, ולאחר מכן נבחנה מהימנות התרגום יחד עם חוקרים חינוכיים במדינות שהמסמכים נכתבו בהן; לבסוף תורגמו המסמכים לעברית לצורך המחקר. הגישה ההשוואתית אשר ננקטה במחקר (Hantrais & Mangen, 1996) מסייעת לנסח ולבחון את השערות המחקר בהתבסס על איסוף, השוואה וניתוח של הערכים העולים מהקודים האתיים במגוון המדינות.

על מנת להבין טוב יותר את הקשר בין תרבות אתית בית-ספרית לבין דרכי ביטוי בהקשרים סביבתיים, נותחו הנתונים בגישה של "תאוריה המעוגנת בשדה" - גישה איכותנית המבססת יצירת תאוריה על הנתונים שנאספו (Charmaz, 2014; Moghaddam, 2006). ניתוח הקודים האתיים נעשה בדרך של קידוד: כל מסמך מוין לקטגוריה מסוימת בהתאם לנושאים שהופיעו בו. לשם כך נדרשו בחינה של המשמעויות שעלו מתוך מאגר הנתונים, קישור בין קטעי המסמך וחלוקה לקטגוריות זהות. הקידוד נעשה ברצף כרונולוגי וכלל שלושה שלבים - קידוד פתוח (או חופשי), קידוד ציר וקידוד סלקטיבי (Ruppel & Mey, 2015), כמתואר להלן.

**קידוד פתוח** - פירוק הנתונים ליחידות משמעות נבדלות באמצעות ניתוחם ויצירת קטגוריות מופשטות. במחקר זה היגדים שעסקו בעבודת המורה בהקשר של המורה עצמו מוינו לקטגוריה "מקצועיות המורה"; היגדים שעסקו בעבודת המורה עם התלמידים מוינו לקטגוריה "דאגה לתלמיד"; היגדים שעסקו בעבודת המורה עם מורים אחרים בבית הספר מוינו לקטגוריה "יחסים עם קולגות"; היגדים שעסקו בעבודת המורה עם הורים ועם גורמים בקהילה מוינו לקטגוריה "מעורבות הורים וקהילה"; והיגדים שעסקו בהיבטים של חוקים ומדיניות ציבורית מוינו לקטגוריה "כיבוד החוק".

**קידוד צירי** - צמצום מספר קטגוריות המשנה ואיגודן בהתאם לתפיסות כלליות יותר, כאלו אשר מאחדות את המושגים ועשויות לספק הסבר תאורטי לתופעה הנחקרת. הדבר נעשה כדי להבנות מודל המפרט את התנאים הספציפיים להתרחשות תופעה. הקידוד הצירי נעשה בשלושה שלבים: (א) קיבוץ קטגוריות משנה לקטגוריה עיקרית; (ב) השוואה בין קטגוריות עיקריות לבין הנתונים שנאספו; (ג) בחינת הבדלים בין קטגוריות עיקריות ובין קטגוריות משנה. כך למשל היגדים שעסקו במאפייניו של איש החינוך (תהליך הכשרה, הסמכה מקצועית וכן הלאה) קובצו ומוינו לקטגוריה "רמת הפרט"; היגדים שעסקו בקשרים בין המורה לבין סביבתו הקרובה (התנהגויות, יחסים עם הקולגות, עבודה עם התלמידים) מוינו לקטגוריה

העיקרית "רמת הסביבה הבין-אישית"; היגדים שעסקו בקשרי הגומלין בין המורה לבין סביבות אחרת (קשרים בין תלמידים למורים אחרים, קשרים עם ההנהלה) מוינו לקטגוריה העיקרית "רמת הארגון" (קרי בית הספר); היגדים שעסקו באינטראקציות עם סביבת המגורים, רשויות מקומיות והורים, קובצו ומוינו לקטגוריה "רמת הקהילה"; והיגדים שעסקו בהיבטים חברתיים ותרבותיים, בחוקים ובתקנות, קובצו ומוינו לקטגוריה "רמת המדיניות הציבורית". בסיום השלב הזה הקטגוריות שנמצאו שולבו במודל תאורטי אשר סיפק הסבר לממצאים - המודל האקולוגי-חברתי של ברונפנברנר (Bronfenbrenner, 1979). גישה אקולוגית-חברתית מכירה בכך שהתנהגות אתית מושפעת מרשת מורכבת של גורמים אישיים, חברתיים וסביבתיים, לרבות התנהגותם של מנהיגי בית הספר, מדיניות בית הספר ונהליו, התנהגות עמיתים (קולגות) והקשר חברתי ותרבותי רחב. באמצעות נקיטת גישה אקולוגית-חברתית בתי ספר יכולים להבין בצורה רחבה יותר את הגורמים המשפיעים על התנהגות אתית ולפתח אסטרטגיות העוסקות בגורמים אלה בכמה רמות.

**קידוד סלקטיבי** - צמצום מספר הקטגוריות וקיבוצן יחדיו בהתאם למושגים כלליים שהוגדרו כקטגוריות עיקריות. לבסוף נשאר מספר מצומצם של קטגוריות עיקריות, ואלו הניבו את קטגוריות הליבה.

כדי להבטיח דיוק בניתוח הנתונים נעשה שימוש בתוכנת ATLAS.ti (Muhre & Friese, 2004) התומכת בניתוח איכותני של נתונים טקסטואליים. התוכנה סייעה לארגן באופן שיטתי ולתעד נושאים שנמצאו בנתונים, כמו למשל באמצעות "שליפת" קטעי טקסט מתוך מסמך אחד או יותר (Paulus et al., 2017).

#### חלק ב'

התפיסות הנוגעות לתרבות אתית בית-ספרית בהקשר של המודל האקולוגי-חברתי נבחנו גם באמצעות קיום ראיונות חצי מובנים עם 21 אנשי חינוך (מורים, מחנכים, מנהלי בית ספר, מפקחים) בעשר מדינות בעולם: ארצות הברית (מיאמי, ניו יורק וג'ורג'יה), קנדה, אוגנדה, קניה, ליבריה, אוקראינה, ארגנטינה, הודו, גמביה וישראל. בחלק זה השתתפו 11 גברים ו-10 נשים; הגיל הממוצע של המרואיינים היה 45 (סטיית תקן: 9.1 שנים), והוותק הממוצע שלהם במערכת החינוך היה 19 שנים (סטיית תקן: 8.3 שנים). בחירת המרואיינים נעשתה באמצעות מדגם נוחות ומדגם כדור שלג. כיוון שמעצם הגדרתו מדגם נוחות אינו אקראי ואינו מייצג, לעיתים תכופות השימוש בו כרוך בבחירה מוטוה ובמגבלות תקפות חיצוניות ופנימיות (Moore & Hagedorn, 2001; Valdez & Kaplan, 1998).

המרואיינים אותרו בעזרת רכז הדרכה המארגן כנסים לאנשי חינוך מטעם מש"ב - יחידה במשרד החוץ העוסקת בשיתוף פעולה בין-לאומי, כמו למשל סיוע של מדינת ישראל למדינות מתפתחות ברחבי העולם. 21 מתוך 26 אנשי החינוך שפנו אליהם (80.7%) הביעו רצון להשתתף במחקר. למשתתפים הוסברו מהלך המחקר ומטרותיו, והובטח להם כי כל פרטיהם

המזהים יהיו חסויים. הראיונות התקיימו באמצעות תוכנת סקייפ ושיחות טלפון במהלך כנסים שנערכו בישראל.

לאחר בדיקת הרקע הכללי של המרואיין (המדינה, התפקיד, מספר שנות ותק במערכת החינוך, מידת המודעות לקוד האתי אשר קיים במערכת החינוך במדינה שלו) הוסבר לו המודל האקולוגי-חברתי, ואחר כך הוא נשאל שאלות מובנות שבחנו כיצד בעבודתו באים לידי ביטוי ממדים במודל העולים מתוך הספרות התאורטית תוך כדי קישורם לתחום החינוכי (יישום הקוד האתי הלכה למעשה בשדה החינוכי). השאלות בראיונות בחנו את ביטויים בפועל של הממדים בכל אחת מן הרמות של המודל. בסיום הריאיון הוצגו ממצאי המחקר שעלו מניתוח מסמכי הקוד האתי במדינות של המשתתפים, והמרואיין הביע את דעתו לנוכח הממצאים.

קיום הראיונות נבע מרצון "לעבות" ולהסביר את ממצאי המחקר שעלו מתוך ניתוח הקודים האתיים. כיוון שהמרואינים היו אנשי חינוך הנמצאים בשדה, הראיונות אפשרו לעמוד על ההשפעות של הקוד האתי בשטח החינוכי ושל הערכים העולים ממנו. כל אלה עשויים להשפיע על ביטויה של התרבות האתית הבית-ספרית בהקשר של המודל האקולוגי-חברתי. השימוש במתודה זו מאפשר להבין את עולמם של אנשים אחרים ואת המשמעות שהם מייחסים לנושא הנחקר (שקדי, 2003). השימוש בראיונות חצי מובנים כשלב נוסף במחקר אפשר לתמוך בממצאיו. כל הראיונות הוקלטו ותומללו. לאחר מכן כל תמלילי הראיונות נקראו כמה פעמים כדי לאפשר הכרה מעמיקה ומקפת של נתוני המחקר וזיהוי תמונה כללית של הנתונים. ניתוח הראיונות בוצע בדרך של קידוד תוכן, כפי שתואר בשלב א' של ניתוח הנתונים. בסופו של תהליך עיבוד הנתונים נערכה הצלבה בין קטגוריות התוכן שזוהו בניתוח הקודים האתיים לבין הקטגוריות שזוהו בראיונות, וזאת על מנת לנסות לאתר תמות זהות המופיעות בקודים האתיים ובראיונות.

לבסוף נערך ניתוח נתונים מאשש (CDA: Confirmatory Data Analysis) כדי לסייע בחיזוק תקפותו של המחקר האיכותני. טכניקות האישור שלעיל סייעו לאשרר את הממצאים ופרשנויות קודמות של המונח הנחקר - בחינת "תרבות אתית בית-ספרית" בהתבסס על נקודת מבט אקולוגית-חברתית.

## ממצאים

מניתוח הנתונים עולה כי במונח "תרבות אתית בית-ספרית" נכללים 15 ערכים. חמישה מהערכים האלה דומיננטיים: מחויבות לחוקי המקצוע, דוגמה אישית (במובן של מודל לחיקוי), כבוד, שיתוף פעולה, ביטחון ובטיחות. ניתוחי התוכן מראים כי קיימת התאמה מלאה כמעט בין שני סוגי המקורות - מסמכי הקודים האתיים וראיונות, והבדלי התרבות בין מדינות מפותחות למדינות מתפתחות הם מועטים. הטבלה שלהלן מפרטת את חלוקת כלל הערכים ואת שכיחותם (המספרים מציינים את מספר ההופעות של הערך בכל מקור).

**הערכים הנכללים בתרבות האתית הבית-ספרית**

| ראיונות | קודים אתיים | הערכים שנמצאו        |
|---------|-------------|----------------------|
| 15      | 31          | מחויבות לחוקי המקצוע |
| 17      | 29          | דוגמה אישית          |
| 9       | 26          | כבוד                 |
| 10      | 26          | שיתוף פעולה          |
| 14      | 24          | ביטחון ובטיחות       |
| 12      | 23          | מחויבות לחוקי המדינה |
| 9       | 23          | מקצועיות             |
| 2       | 18          | שוויון               |
| 9       | 12          | מעורבות חברתית       |
| 1       | 12          | עזרה הדדית           |
| 8       | 11          | הערכה ושקיפות        |
| 6       | 9           | אמון                 |
| 3       | 8           | יושרה והגינות        |
| 7       | 5           | פלורליזם             |
| 2       | 4           | סובלנות              |

חמשת ערכי התרבות האתית הבית-ספרית הדומיננטיים, ערכים אשר עולים ממסמכי הקוד האתי ב-31 מדינות ומראיונות עם 21 אנשי חינוך והוראה, מחזקים את ההכרה בחשיבות של קיום היבטים אתיים בחינוך. קיום היבטים אלה חשוב לא רק ברמה הלאומית אלא בכל הרמות האקולוגיות-חברתיות של פעילות איש החינוך וההוראה. מהממצא הזה עולה כי כדאי לבחון את הערכים האלה באמצעות המודל האקולוגי-חברתי של ברונפנברנר (Bronfenbrenner, 1979). להלן מוצגים ציטוטים נבחרים מתוך מסמכי הקוד האתי ומתוך הראיונות עם אנשי החינוך וההוראה; מהציטוטים עולה כי חמשת הערכים הדומיננטיים מבטאים את הלך הרוח האתי הבית-ספרי הרצוי, וזאת בהתאם לרמות המודל.

**הערך "מחויבות לחוקי המקצוע"**

ביטויו של ערך זה היה השכיח ביותר ברמת המדיניות הציבורית. להלן ציטוטים נבחרים מדברי מרואיינים שעסקו בערך זה.

**- רמת הארגון (בית הספר)**

ההנהלה פה מאוד נוקשה. אם המורים לא פועלים לפי קוד אתי, המנהל פשוט צועק עלינו. מצפים מאיתנו להגיע 20 דקות לפני שהשיעור מתחיל, להיות בקיאים בתחום

הדעת ולבוא מוכנים לשיעורים, להתלבש כראוי - לא להתלבש חשוף, לא לחשוף כתפיים או ללבוש חצאיות קצרות. פעם באתי עם כתפיים חשופות, זה היה ביום קיץ חם, ונשלחתי הביתה. חשוב להגיד שאי-אפשר לפטר אותי, כי יש ארגונים גדולים ששומרים על הזכויות שלי. מקסימום צועקים עליי. (אוקראינה)

#### **- רמת המדיניות הציבורית**

הערך הזה מאוד דומיננטי באוגנדה. מורה מקבל כמה אזהרות אם הוא מתנהג לא כראוי, לעיתים אף מעורבת המשטרה (אם יעבור על החוק). הדבר אף יכול להגיע לידי פיטורים. (אוגנדה)

בחינת מסמכי הקודים האתיים מעלה כי המורים נדרשים לפעול בהתאם לכללים המקצועיים המופיעים בקוד האתי. בחלק מהמקומות קיימת אכיפה קפדנית של הכללים, ופעולה של המורים בניגוד לנדרש מהם עלולה להוביל לסנקציות נגדם. מתוך הראיונות עולה כי על המורים להכיר את החוקים והדרישות מהם בתחומי המקצוע, ודומה כי קיימים חוקים בסיסיים אוניברסליים בנושא זה (כמו למשל הגעה בזמן לעבודה, נוכחות סדירה במקום העבודה, התמקצעות וגילוי מקצועיות במהלך כל שנת הלימודים). המורים ציינו שהפרת חוקים גורמת להטלת סנקציה של בית הספר על המורה בהתאם לחומרת המעשה. מרבית המרואיינים ציינו את המחויבות לחוקי המקצוע במקום עבודתם ואת ההשלכות של אי-ציות לחוקים האלה (סנקציות). כל אנשי החינוך ציינו כי עליהם לדעת, להכיר וליישם את החוקים והכללים הנדרשים. העיסוק בערך זה בראיונות התמקד ברמת הארגון, ואילו בקודים האתיים הוא הודגש ברמת המדיניות הציבורית.

#### **הערך "דוגמה אישית"**

הציפייה שמורה יהיה מודל לחיקוי התבטאה בעיקר ברמת הפרט, קרי אישיות המורה. להלן ציטוטים נבחרים מדברי מרואיינים שעסקו בערך זה.

#### **- רמת הפרט**

יש ציפייה שהמורה יתנהג כמודל לחיקוי עבור תלמידיו. מורה צריך להתלבש בהתאם למקצועו. למורים אסור להגיע לבית הספר עם מכנסי ג'ינס; צריכים ללבוש ז'קט, להסתפר בהתאם ולהגיע מגולחים. להגיע נקיים ובהופעה נקייה, כמובן. למורות אסור לבוא בלבוש חשוף; השמלות צריכות להגיע עד לברך, אסור להן לחשוף כתפיים ולהתלבש באופן לא צנוע!!! (קניה)

#### **- רמת הסביבה הבין-אישית**

התלמיד מביט על מוריו כאנשים מהמעמד הגבוה, עבורו הם מודל לחיקוי ומהווים דוגמה אישית. לעיתים התלמיד אף מקשיב למורה ומציית לו יותר מאשר להוריו! המורה מחויב לעמוד בציפיות ולהתנהג באופן המכבד את הסובבים לו. (הודו)

ממסמכי הקודים האתיים עולה כי מצופה מכל הצוות החינוכי להציג דוגמה אישית בפן ההתנהגותי, בפן המקצועי ובפן הרגשי-חברתי. על המורים להיות מודל לחיקוי עבור תלמידיהם מתוקף תפקידם המקצועי כאנשי חינוך והוראה. מהראיונות עולה כי ערך זה הוא בעוכריהם של אנשי החינוך וההוראה: הם מדגישים את חשיבותה של הדוגמה האישית באינטראקציות של המורה עם התלמידים, המורים, ההורים וגורמים בקהילה, מציינים כי ערך זה הוא חלק מהתהליך החינוכי אשר המורה מופקד עליו (נוסף על הפן האקדמי של התהליך), ואף מוסיפים שכל מורה נדרש לכך. מרבית המרואיינים הזכירו את הערך הזה ברמת הסביבה הבין-אישית; הם תיארו את התנהגותו של המורה בסביבתו הבין-אישית ובעבודתו עם תלמידיו כהתנהגות אשר משפיעה ישירות על התנהגות התלמידים.

### הערך "כבוד"

ביטוי של ערך זה היה השכיח ביותר ברמת הסביבה הבין-אישית. להלן ציטוטים נבחרים מדברי מרואיינים שעסקו בערך זה.

#### - רמת הסביבה הבין-אישית

בבית הספר יש כללי כבוד לחברים, בכיתה, בבית הספר ובקהילה. זה כאילו נאסף, אבל לא באמת. לדוגמה, הייתה עכשיו מריבה בין שני תלמידים. האכיפה של זה היא בשיחה שמתבססת על העניין של הכבוד. התלמידים ממש מקבלים הערכה של הימנעות ממריבות, וזה עניין פורמלי. (ארצות הברית)

בקרוב בעלי מקצועות ההוראה - הן בפעילותם והן בלימוד של הסדר החברתי - צריך לשים דגש על כבוד הדדי, יחס לבבי בסביבתם האישית. (צ'ילה)

#### - רמת הקהילה

להפגין כבוד כלפי ההורים, לשמור על קשר רציף ועקבי עימם. הכבוד והחמלה הם אמצעים חיוניים לשמירה על למידה בטוחה בסביבה החברתית. (ירדן)

מהנתונים עולה שלעיתים הערך כבוד מהווה חלק מתרבות המקום, וכפועל יוצא חלק מהתנהלות בית הספר באינטראקציות עם מורים, תלמידים והורים.

### הערך "שיתוף פעולה"

ערך זה הופיע בשכיחות הרבה ביותר ברמת הארגון וברמת הקהילה. להלן ציטוטים נבחרים המדגימים זאת.

#### - רמת הארגון (בית הספר)

יש שיתוף בין אנשי הצוות בגדול, אבל יש סוגים שונים של אנשים. יש כאלה עם ראש גדול, שיותר נוטים לעזור, ויש להפך. זה גם תלוי במקצועות, כלומר יש יותר שיתוף פעולה בין מורים שעובדים באותו תחום (למשל שיתוף בחומרי לימוד), אבל זה בעיקר תלוי באדם ובאישיותו. (ארגנטינה)

### **- רמת הקהילה**

יש לחתור לשיתופי פעולה עם גורמים בקהילה - לקדם ולהתערב ביצירת קהילות למידה שיתופיות, בטוחות ותומכות, לעודד מעורבות בתהליך החינוכי. (קנדה)  
בהקשר של הערך הזה בלטה הצגת החשיבות של שיתופי פעולה בין מורים להורים כחלק מההצלחה של התהליך החינוכי. כמו כן צוינו שיתופי פעולה עם גורמים בקהילה המתקיימים מחוץ לכותלי בית הספר. הרמה הדומיננטית ביותר שערך זה הוזכר בה הייתה רמת הקהילה.

### **הערך "ביטחון ובטיחות"**

ביטויו של ערך זה היה השכיח ביותר ברמת הסביבה הבין-אישית ולאחריה ברמת הארגון (קרי בית הספר). להלן ציטוטים נבחרים הממחישים זאת.

### **- רמת הסביבה הבין-אישית**

ביטחון הילדים מעל הכול, ויש לשמור עליו. על הצוות החינוכי לשלוט במשמעת, לאסור התנהגות בריגנית או התעללות. (ירדן)

חסיון מידע זאת נקודה חשובה שקשורה לענייני בטיחות פה. אסור בתכלית האיסור לדבר על עניינים אישיים ופרטיים של תלמידים, אלא אם זה בפגישות מיועדות. לא בבית, לא בגני משחקים עם השכנים או החברים, פשוט אסור! מחתימים אותנו. (ארגנטינה)

לגבי עניין הבטיחות, כל המידע האישי של התלמידים עובר בצינורות פורמליים, כמו ישיבות מסודרות, בד בבד מידע רגיש - כמו מגבלות רפואיות, נפשיות, רגשיות [...] לקויות. (ארצות הברית)

עיקר ההתמקדות בנושא זה (הן בקודים האתיים הן בראיונות) הוא בשמירה על ביטחונם הפיזי של התלמידים ורווחתם ועל חסיון המידע (פרטיות). ממסמכי הקודים האתיים עולות שתי סוגיות עיקריות בהקשר הזה: מחויבות המורה לספק לתלמידים תחושת מוגנות (ביטחון) ושמירה על פרטיות המידע (הן של התלמידים הן של הצוות החינוכי). מהראיונות עולה כי יש הקפדה יתרה של בתי הספר בנושאי ביטחון ובטיחות. קיימת הסכמה בין אנשי החינוך שחשוב לשמור על מידע פרטי ורגיש של התלמידים ולדון בו רק בהקשרים מקצועיים במועדים ובמקומות המיועדים לכך. על כל בית ספר מוטלת החובה ליישם את ההנחיות בהתאם לנדרש, ודומה כי קיימות השפעות תרבותיות בהקשרים אלה. ככלל, ערך זה נבחן רבות ברמת הסביבה הבין-אישית וברמת הארגון. אנשי חינוך רבים עסקו בנהלים שהצוות החינוכי נדרש ליישם בבית הספר בהקשר של ביטחון מידע ובטיחות התלמידים והמורים. בהקשר של רמת הסביבה הבין-אישית ציינו המרואיינים את ההתמקדות בחסיון המידע בקרב התלמידים ובשמירה על תחושת המוגנות שלהם.

### **דיון וסיכום**

במחקר המתואר במאמר זה נבחנו מאפייני התרבות האתית הבית-ספרית אשר מייצגים את "הדבק הארגוני", לרבות יחסי גומלין בין-אישיים המתקיימים בתוך בית הספר ובסביבתו הקרובה

והרחוקה של איש החינוך וההוראה. מטרת המחקר הייתה לבחון את הערכים העולים מניתוח מסמכי הקודים האתיים בהתבסס על מודל אקולוגי-חברתי. חמשת ערכי התרבות האתית הבית-ספרית שנמצאו, מחזקים את החשיבות של קיום היבטים אתיים בחינוך - לא רק ברמה הלאומית אלא בכל הרמות האקולוגיות-חברתיות העוטפות את איש החינוך וההוראה. מניתוח הנתונים עולה כי יש ביטוי לכל אחד מחמשת הערכים בכל הרמות כמעט של המודל: רמת הפרט, רמת הסביבה הבין-אישית, רמת הארגון, רמת הקהילה ורמת המדיניות הציבורית.

#### רמת הפרט

"דוגמה אישית" הייתה הערך שהופיע בשכיחות הגבוהה ביותר ברמה זו. הציפייה שמורה יהיה מודל לחיקוי היא בדרך כלל ברמת הפרט, קרי אישיותו של המורה עצמו. דומה כי ערך זה מתבטא בתכונות האישיות של איש החינוך וההוראה, תכונות שמובילות להתנהגויות חיוביות שלו המשפיעות על הגורמים אשר הוא מקיים אינטראקציות עימם. מורים שהערך הדומיננטי אצלם הוא דוגמה אישית, מגלים מוטיבציה, מחויבות למקום עבודתם ושביעות רצון גבוהות יותר (Mason & Matas, 2015). ההיבט האתי של הדוגמה האישית מתבטא בכמה גישות ופעולות שהמורים אמורים ליישם בעבודתם. כך למשל עליהם להיות נאמנים ל"אני מאמין" החינוכי ולשיקולים הפדגוגיים של המוסד החינוכי אשר הם עובדים בו, כמו גם לרשויות הציבוריות הקשורות אליו (אלוני ופלד, 2002).

#### רמת הסביבה הבין-אישית

"כבוד" היה הערך שהופיע בשכיחות הגבוהה ביותר ברמה זו. ההיבט האתי של ערך זה מתבטא בתרבות המקובלת במדינה, וכפועל יוצא ממנה בהתנהלות של המורים, התלמידים ושאר הבאים בשערי בית הספר. הערך כבוד הוא חלק בלתי נפרד מהזהות החינוכית: כבוד הוא הערך הבסיסי אשר מכוון את ההתנהגות הראויה של איש החינוך וההוראה (כשר, 2003) ומשפיע על יחסיו עם סביבתו הבין-אישית - תלמידיו, עמיתיו וכן הלאה. ערך זה מתבטא בין השאר בכיבוד השונות התרבותית הקיימת במערכת החינוכית, בכיבוד מגוון הדעות הקיימות במערכת זו וב"התנהגות מכבדת" כללית המאפיינת את ההתנהלות ואת המגעים של איש החינוך עם גורמים בה - תלמידים, צוות חינוכי וצוות ניהולי.

#### רמת הארגון

"ביטחון ובטיחות" היה ערך שהופיע בשכיחות גבוהה ברמה זו. דומה כי קיים קשר בין החשיבות המיוחסת לערך זה לבין המדיניות החינוכית שהמדינה מתווה, מדיניות המשפיעה ישירות על זו הנקטת בבתי הספר בהקשר של ביטחון ובטיחות. יש קשר בין ההיבט האתי של ערך זה לבין הדאגה לרווחתם של התלמידים והמורים במסגרת הארגון, קרי בית הספר.



### רמת הקהילה

"שיתוף פעולה" היה הערך שהופיע בשכיחות הגבוהה ביותר ברמה זו. במחקר תוארו שיתופי פעולה בכל ההיבטים: חברתי, רגשי ולימודי. מחקרים השוואתיים רבים בתחום התרבות הבית-ספרית נוטים להדגיש הבדלים אתיים ערכיים בין בתי ספר בנושא היחס הראוי להורים, לתרבותם ולערכיהם (Schein, 1990; Van Houtte, 2005). שיתוף הפעולה בין משפחות לבין בתי ספר מבוסס על תפיסת "התלמיד במרכז" - הורים ומחנכים משתפים פעולה מתוך אחריות משותפת ופועלים כדי להגדיל את מספר ההזדמנויות לתלמידים לשפר את תהליכי הלמידה ולקדם היבטים אקדמיים, חברתיים, רגשיים והתנהגותיים בהתנהלות התלמיד (Christenson & Sheridan, 2001). במסמכי מדיניות בין-לאומיים, אזוריים ולאומיים הוגדרו הנחיות הקובעות כי על בתי ספר לקיים קשרים עם הקהילה (Mulford, 2003).

### רמת המדיניות הציבורית

"מחויבות לחוקי המקצוע" היה הערך שהופיע בשכיחות הגבוהה ביותר ברמה זו. חוקים מקצועיים עוסקים באנשי מקצוע בלבד, והם מסדירים את הפעילות המקצועית של אלה אשר החוק עוסק בהם. החוקים הללו מגדירים את איש המקצוע, את הסטנדרטים להכשרתו וכללי התנהגות ראויים ושאינם ראויים; כללים אלה נדונים בוועדות משמעת מיוחדות המיועדות לכך (כשר, 2003). קיים קשר בין ההיבט האתי של ערך זה לבין אחת המטרות המרכזיות של קודים אתיים עבור מורים במערכות החינוך: הצעת תוכנית למשמעת עצמית המתבססת על ניסוח של נורמות אתיות ונורמות של התנהגות מקצועית (Maxwell & Schwimmer, 2016). למעשה, ערך זה תומך באתיקה המקצועית של המורה. הוא עשוי ליצור סביבה לימודית תומכת אשר תגן על התלמידים מפני פגיעה ותאפשר להם למצות את יכולתם. מחויבות לחוקים אלה תוביל להימנעות של מורים מהתנהגות לא ראויה ואף להגברת האמון הציבורי והתמיכה במקצוע ההוראה (Poisson, 2009).

חמשת הערכים הדומיננטיים שנמצאו, מבטאים את הלך הרוח האתי הבית-ספרי הרצוי, הלך רוח אשר נותן מקום לכל הרמות העוטפות את איש החינוך וההוראה. הערכים הדומיננטיים הללו מחזקים את ההנחה כי כדי ליצור סביבה אתית על המורה (או המנהל) ליצור סביבת למידה מיטבית התומכת בתלמידים (ערך הדוגמה האישית). כדי להתפתח מקצועית באופן קבוע (ערך המחויבות לחוקי המקצוע) יש ליצור תרבות שיתופית בית-ספרית המתאפיינת בכבוד הדדי (ערך הכבוד), בתחושת מוגנות (ערך הביטחון והבטיחות), בשקיפות מלאה ובשיתוף פעולה ברמה גבוהה בין עמיתים, הורים וחברי קהילה (ערך שיתוף הפעולה), כמו גם במילוי כללי המקצוע הנדרשים (ערך המחויבות לחוקי המקצוע). ערכים אלה מחזקים את חשיבות קיומם של היבטים אתיים בחינוך לא רק ברמה הלאומית אלא גם ברמה האקולוגית-חברתית.

## תרומת המחקר ומגבלותיו

### תרומה תאורטית

מחקרים קודמים לא בחנו את פיתוח המונח "תרבות אתית" בארגוני חינוך בהקשר של מודל אקולוגי-חברתי. הבנת המונח בהקשר של מודל זה עשויה להגביר את המודעות לקשר שבין התרבות האתית של הארגון לבין אינטראקציות המתרחשות בו ומחוצה לו.

### תרומה פרקטית

חוקרים בתחום החינוך טוענים כי על מנת שהחינוך יהיה למקצוע, על מקבלי ההחלטות במערכת החינוך לעודד "תרבות אתית בית-ספרית" (Harris et al., 2019). ממצאי מחקר זה עשויים לעודד פיתוח של מדד הנדרש לתכנון ולהערכה של מדיניות חינוכית ברמה לאומית, ואף ברמה בין-לאומית, תוך כדי השוואה בין מדינות. כמו כן הם עשויים לקדם פיתוח מקצועי המתמקד בחקר היבטים אתיים, פיתוח אשר יוביל לקידום תרבות אתית בבתי הספר, המתבסס על גישה אקולוגית-חברתית.

### מגבלות מתודולוגיות

חלק מהקודים האתיים תורגמו משפה שאינה אנגלית, ולפיכך ייתכנו אי-דיוקים בתרגום. כמו כן יש להתחשב בהשפעות תרבותיות על הנתונים. אף שהממצאים אשר עלו מהראיונות עשויים לתת מענה להשפעות אלו, יש לזכור כי המידע מתבסס על הפרט ותפיסת עולמו; כדי לצמצם הטיה זו נעשה שימוש במתודולוגיית כדור השלג. רוב המדינות שנבחנו בהן הקודים האתיים היו מדינות מתפתחות, ולכן רואיינו גם אנשי חינוך ממדינות מפותחות (כמו למשל ארצות הברית וישראל). ייתכן כי במחקר המשך כדאי לראיין מספר רב יותר של אנשי חינוך והוראה ממגוון רחב יותר של מדינות, וזאת על מנת לאבחן באופן מדויק יותר את התרבות האתית הבית-ספרית בהקשר אקולוגי-חברתי.

## מקורות

- אלוני, נ' ופלד, א' (2002). הקוד האתי לאנשי חינוך והוראה בישראל: נוסח טיוטה למפגש עבודה בחדרי מורים. עמותת המורים לקידום ההוראה והחינוך מיסודה של הסתדרות המורים.
- כשר, א' (2003). אתיקה מקצועית. בתוך ג' שפיר, י' אכמון וג' וייל (עורכים), *סוגיות אתיות במקצועות הייעוץ והטיפול הנפשי (עמ' 15-29)*. מאגנס.
- שפיר, ג' (2006). מהי אתיקה מקצועית? שבילי מחקר, 13, 28-35.
- שקדי, א' (2003). מילים המנסות לגעת: מחקר איכותני - תאוריה ויישום. רמות.
- Ambrose, M. L., Arnaud, A., & Schminke, M. (2008). Individual moral development and ethical climate: The influence of person-organization fit on job attitudes. *Journal of Business Ethics*, 77(3), 323-333.
- Banks, J. A. (2016). *Cultural diversity and education: Foundations, curriculum, and teaching* (6th ed.). Routledge.

- Banks, S. (2003). From oaths to rulebooks: A critical examination of codes of ethics for the social professions. *European Journal of Social Work*, 6(2), 133-144.
- Beck, J. (2008). Governmental professionalism: Re-professionalising or de-professionalising teachers in England? *British Journal of Educational Studies*, 56(2), 119-143.
- Bok, S. (2002). *Common values*. University of Missouri Press.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (2006). The bioecological model of human development. In R. M. Lerner & W. Damon (Eds.), *Handbook of child psychology. Vol. 1: Theoretical models of human development* (pp. 793-828). Wiley.
- Carasco, E. F., & Singh, J. B. (2003). The content and focus of the codes of ethics of the world's largest transnational corporations. *Business and Society Review*, 108(1), 71-94.
- Charmaz, K. (2014). *Constructing grounded theory* (2nd ed.). Sage.
- Christenson, S., & Sheridan, S. M. (Eds.). (2001). *Schools and families: Creating essential connections for learning*. Guilford Press.
- Crawford, E. R. (2017). The ethic of community and incorporating undocumented immigrant concerns into ethical school leadership. *Educational Administration Quarterly*, 53(2), 147-179.
- Cullen, J. B., Parboteeah, K. P., & Hoegl, M. (2004). Cross-national differences in managers' willingness to justify ethically suspect behaviors: A test of institutional anomie theory. *Academy of Management Journal*, 47(3), 411-421.
- Deshpande, S. P. (1996). Ethical climate and the link between success and ethical behavior: An empirical investigation of non-profit organization. *Journal of Business Ethics*, 15(3), 315-320.
- Detert, J. R., Treviño, L. K., & Sweitzer, V. L. (2008). Moral disengagement in ethical decision making: A study of antecedents and outcomes. *Journal of Applied Psychology*, 93(2), 374-391.
- Donnelly, J. (2013). *Universal human rights in theory and practice* (3rd ed.). Cornell University Press.
- Gaumnitz, B. R., & Lere, J. C. (2002). Contents of codes of ethics of professional business organizations in the United States. *Journal of Business Ethics*, 35(1), 35-49.
- Hantrais, L., & Mangen, S. (1996). Method and management of cross-national social research. In L. Hantrais & S. Mangen (Eds.), *Cross-national research methods in the social sciences* (pp. 1-12). Pinter.
- Harris, J., Ainscow, M., Carrington, S., & Kimber, M. (2019). Developing inclusive school cultures through ethical practices. In L. Graham (Ed.), *Inclusive education for the 21st century* (pp. 247-265). Routledge.

- Hazzan, O., & Lapidot, T. (2006). Social issues of computer science in the "methods of teaching computer science in the high school" course. *ACM SIGCSE Bulletin*, 38(2), 72-75.
- Heugens, P., Kaptein, M., & van Oosterhout, J. (2008). Contracts to communities: A processual model of organizational virtue. *Journal of Management Studies*, 45(1), 100-121.
- Hosmer, L. T. (1991). *The ethics of management* (2nd ed.). Irwin.
- House, R. J., Hanges, P. J., Javidan, M., Dorfman, P. W., & Gupta, V. (Eds.). (2004). *Culture, leadership, and organizations: The GLOBE study of 62 societies*. Sage.
- Iverson, D. (2010). Justice and imperialism: On the very idea of a universal standard. In S. Dorsett & I. Hunter (Eds.), *Law and politics in British colonial thought: Transpositions of empire* (pp. 31-48). Palgrave Macmillan.
- Kaptein, M. (2008a). Developing a measure of unethical behavior in the workplace: A stakeholder perspective. *Journal of Management*, 34(5), 978-1008.
- Kaptein, M. (2008b). Developing and testing a measure for the ethical culture of organizations: The corporate ethical virtues model. *Journal of Organizational Behavior*, 29(7), 923-947.
- Kaptein, M. (2011). From inaction to external whistleblowing: The influence of the ethical culture of organizations on employee responses to observed wrongdoing. *Journal of Business Ethics*, 98(3), 513-530.
- Kaptein, M., & de Kiewit, M. (2008). *Business codes of the Global 200: Their prevalence, content and embedding*. KPMG.
- Kim, Y. (2012). Implementing ability grouping in EFL contexts: Perceptions of teachers and students. *Language Teaching Research*, 16(3), 289-315.
- Klassen, R. M., Usher, E. L., & Bong, M. (2010). Teachers' collective efficacy, job satisfaction, and job stress in cross-cultural context. *The Journal of Experimental Education*, 78(4), 464-486.
- Mason, S., & Matas, C. P. (2015). Teacher attrition and retention research in Australia: Towards a new theoretical framework. *Australian Journal of Teacher Education*, 40(11).
- Maxwell, B., & Schwimmer, M. (2016). Seeking the elusive ethical base of teacher professionalism in Canadian codes of ethics. *Teaching and Teacher Education*, 59, 468-480.
- McGlothlin, J. M., & Miller, L. G. (2008). Hiring effective secondary school counselors. *NASSP Bulletin*, 92(1), 61-72.
- Melé, D., & Sánchez-Runde, C. (2013). Cultural diversity and universal ethics in a global world. *Journal of Business Ethics*, 116(4), 681-687.

- Mertens, D. M. (2015). *Research and evaluation in education and psychology: Integrating diversity with quantitative, qualitative, and mixed methods* (4th ed.). Sage.
- Milner, H. R. (2010). What does teacher education have to do with teaching? Implications for diversity studies. *Journal of Teacher Education*, 61(1-2), 118-131.
- Minkov, M., & Hofstede, G. (2011). The evolution of Hofstede's doctrine. *Cross Cultural Management: An International Journal*, 18(1), 10-20.
- Moghaddam, A. (2006). Coding issues in grounded theory. *Issues in Educational Research*, 16(1), 52-66.
- Moore, J., & Hagedorn, J. (2001). *Female gangs: A focus on research*. U.S. Department of Justice, Office of Justice Programs, Office of Juvenile Justice and Delinquency Prevention.
- Muhr, T., & Friese, S. (2004). *User's manual for ATLAS.ti 5.0* (2nd ed.). ATLAS.ti Scientific Software Development GmbH.
- Mulford, B. (2003). *School leaders: Changing roles and impact on teachers and school effectiveness*. OECD.
- Murphy, K. L. (2007). A professional code of ethics and progress report: One university's approach to addressing disruptive behaviors in the classroom. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 78(2), 49-55.
- O'Boyle, E. H., Forsyth, D. R., & O'Boyle, A. S. (2011). Bad apples or bad barrels: An examination of group- and organizational-level effects in the study of counterproductive work behavior. *Group & Organization Management*, 36(1), 39-69.
- Paulus, T., Woods, M., Atkins, D. P., & Macklin, R. (2017). The discourse of QDAS: Reporting practices of ATLAS.ti and NVivo users with implications for best practices. *International Journal of Social Research Methodology*, 20(1), 35-47.
- Peterson, D. K. (2002a). Deviant workplace behavior and the organization's ethical climate. *Journal of Business and Psychology*, 17(1), 47-61.
- Peterson, D. K. (2002b). The relationship between unethical behavior and the dimensions of the Ethical Climate Questionnaire. *Journal of Business Ethics*, 41(4), 313-326.
- Phillips, D., & Schweisfurth, M. (2014). *Comparative and international education: An introduction to theory, method, and practice* (2nd ed.). Bloomsbury.
- Poisson, M. (2009). *Guidelines for the design and effective use of teacher codes of conduct*. UNESCO International Institute for Educational Planning.
- Rausch, A., Lindquist, T., & Steckel, M. (2014). A test of U.S. versus Germanic European ethical decision-making and perceptions of moral intensity: Could ethics differ within Western culture? *Journal of Managerial Issues*, 26(3), 259-285.

- Ruppel, P. S., & Mey, G. (2015). Grounded theory methodology – narrativity revisited. *Integrative Psychological and Behavioral Science, 49*(2), 174-186.
- Schein, E. H. (1990). Organizational culture. *American Psychologist, 45*(2), 109-119.
- Shiraev, E. B., & Levy, D. A. (2016). *Cross-cultural psychology: Critical thinking and contemporary applications* (5th ed.). Routledge.
- Sims, R. R. (1992). The challenge of ethical behavior in organizations. *Journal of Business Ethics, 11*(7), 505-513.
- Singh, J. B. (2006). Ethics programs in Canada's largest corporations. *Business and Society Review, 111*(2), 119-136.
- Stromquist, N. P., & Monkman, K. (Eds.). (2014). *Globalization and education: Integration and contestation across cultures* (2nd ed.). Rowman & Littlefield Education.
- Terry, H. (2011). *Golden rules and silver rules of humanity: Universal wisdom of civilization – an integration of moral precepts from philosophy, religion, humanities, science*. Infinity Publishing.
- Treviño, L. K., & Weaver, G. R. (2003). *Managing ethics in business organizations: Social scientific perspectives*. Stanford University Press.
- Tuinamuana, K. (2011). Teacher professional standards, accountability and ideology: Alternative discourses. *Australian Journal of Teacher Education, 36*(12).
- Tullberg, J. (2015). The golden rule of benevolence versus the silver rule of reciprocity. *Journal of Religion and Business Ethics, 3*(1-2).
- Valdez, A., & Kaplan, C. D. (1998). Reducing selection bias in the use of focus groups to investigate hidden populations: The case of Mexican-American gang members from South Texas. *Drugs & Society, 14*(1-2), 209-224.
- Van Houtte, M. (2005). Climate or culture? A plea for conceptual clarity in school effectiveness research. *School Effectiveness and School Improvement, 16*(1), 71-89.
- van Nuland, S. (2009). *Teacher codes: Learning from experience*. UNESCO International Institute for Educational Planning.
- van Nuland, S., & Khandelwal, B. P. (2006). *Ethics in education: The role of teacher codes. Canada and South Asia*. UNESCO International Institute for Educational Planning.
- Victor, B., & Cullen, J. B. (1987). A theory and measure of ethical climate in organizations. *Research in corporate social performance and policy, 9*, 51-71.
- Victor, B., & Cullen, J. B. (1988). The organizational bases of ethical work climates. *Administrative Science Quarterly, 33*(1), 101-125.
- Wang, J., Lin, E., Spalding, E., Odell, S. J., & Klecka, C. L. (2011). Understanding teacher education in an era of globalization. *Journal of Teacher Education, 62*(2), 115-120.

- Weber, J. (1995). Influences upon organizational ethical subclimates: A multi-departmental analysis of a single firm. *Organization Science*, 6(5), 509-523.
- Yu, C., & Durrington V. A. (2006). Technology standards for school administrators: An analysis of practicing and aspiring administrators' perceived ability to perform the standards. *NASSP Bulletin*, 90(4), 301-317.
- Zhao, Y. (2010). Preparing globally competent teachers: A new imperative for teacher education. *Journal of Teacher Education*, 61(5), 422-431.





## מחשבות ביקורתיות על חשיבה ביקורתית בהוראת היסטוריה בחינוך הממלכתי

רועי וינטרוב

### תקציר

מאמר זה<sup>1</sup> מבקש לאתגר את הפרדיגמה השולטת בהוראת היסטוריה בחינוך הממלכתי זה שני עשורים - מגמת "החשיבה ההיסטורית". הביקורת על מגמה זו התמקדה בשלושה רבדים הנעים מהפן היישומי-פרקטי אל הפן הפילוסופי-תאורטי: ראשית, התברר כי למרות השאיפות המדעיות-אמפיריות של אסכולת החשיבה ההיסטורית לא קיים למעשה בסיס מחקרי המעיד על ההשלכות שיהיו ליישום אסטרטגיות למידה אלו בתנאים ובמשאבים הנוכחיים בחינוך הממלכתי. בהמשך הובהר כי ההתרחקות מעמדה ערכית ומנרטיב היסטורי ברור עלולה לדחוף חלקים גדולים מהדור הצעיר למצוא נרטיבים היסטוריים חלופיים, לרוב בעלי קסם רב אך עם הטיות ועיוותים גדולים. הללו מפעפעים אל ציבור החינוך הממלכתי דרך המעטפת התרבותית בישראל כמו גם באמצעות רשתות חברתיות וערוצי תקשורת מגוונים. לבסוף, הוצגה הסכנה בתנועת המטוטלת במטרות החינוך ההיסטורי - מהגיון אקולטורציה מגייס ומונוליטי אל הדגשת הגיונות אינדיווידואליזם וסוציאליזציה מכווני קריירה והצלחה חברתית. מסקנות המאמר חורגות מהמקרה הנדון ומציעות מסגרת חשיבה למערכות חינוך שונות כמו גם לסוגיות מתודולוגיות ולתחומי ידע נוספים.

**מילות מפתח:** הוראת היסטוריה, חינוך ממלכתי, חשיבה ביקורתית, חשיבה היסטורית, מיומנויות המאה ה-21, פוסט-ציונות

### מבוא

במאמר זה אבקש לאתגר את הפרדיגמה השלטת בהוראת היסטוריה בחינוך הממלכתי בשני העשורים האחרונים - מגמת "החשיבה ההיסטורית". נדמה כי בישראל יוזמות ורפורמות חינוכיות באות והולכות עם חילופי שרי החינוך חדשות לבקרים; אולם בלימודי היסטוריה בולטת התעצמותה של מגמת החשיבה ההיסטורית כחוצה ממשלות ומפלגות. אנחנו לא לבד. השאיפה לפיתוח חשיבה היסטורית תוך "הכנסת היסטוריון וההיסטוריונית לכיתות הלימוד"

1 מאמר זה נכתב במסגרת עבודתי במכון הישראלי לחינוך היסטורי במכללת סמינר הקיבוצים ובמכון טרומן למען קידום השלום באוניברסיטה העברית בירושלים. אני מבקש להודות לשופטי המאמר כמו גם לפרופ' אייל נווה ולד"ר נמרוד טל על הערותיהם הטובות.

התקבעה בראש מטרות לימודי ההיסטוריה בקרב מדינות רבות ברחבי העולם (טל ואח', 2023; Gibson & Peck, 2020; Seixas, 2017a).

אין עוררין על הפוטנציאל החינוכי הגלום במגמה. מודל החשיבה ההיסטורית שינה את לימודי התחום בצפון אמריקה והוכיח את הערך הייחודי של מקצוע ההיסטוריה לבניית תהליך חינוכי משמעותי. בה בעת, חרף הקונצנזוס המחקרי על אודות חשיבות המגמה וערכה, אנסה במאמר זה לאפיין את גבולותיה ואת מגבלותיה. במיוחד אתייחס לכשלים מהותיים בהבנה הקיימת באשר ליישום אסטרטגיות למידה אלו בנסיבות הישראליות, ואבקש להצביע על השפעות שליליות שעלולות להתלוות אליהן בהקשר בין-לאומי רחב.

פיתוח חשיבה היסטורית מורכבת וביקורתית הפך ליעד חינוכי מוביל על רקע סערות ציבוריות עזות המאפיינות את לימודי ההיסטוריה בחינוך הממלכתי בארבעת העשורים האחרונים. תופעה זו היא חלק ממגמה עולמית חוצת יבשות ותרבויות, שבה הפך החינוך ההיסטורי לזירה רווית מחלוקות על מאפייני התחום ומטרותיו (נווה, 2017; Nakou & Barca, 2012; Taylor & Guyver, 2010). בזירה המקומית הישראלית עם שחיקתו של הנרטיב הקונוני הצינוני, שאלתו של החוקר המוביל סאם וויינברג (Wineburg, 2018) "מדוע ללמוד היסטוריה (כשהיא כבר בנייד שלך)?" הופכת לעוצמתית מתמיד. התשובה המוכרת - לשם טיפוח זהות לאומית-ציונית בעולם מודרני - איבדה חלק ניכר מכוחה.

התשובה החדשה שאליה פנו לימודי ההיסטוריה בחינוך הממלכתי, הייתה לשם פיתוח כלי חשיבה ושלל "מיומנויות המאה ה-21", וזאת בהתאם לאסכולה האנגלו-סקסית. החל מהעשור הראשון של שנות האלפיים זו הגישה שרווחה בשיח המחקרי בתחום, והיא שעמדה לנגד עיניהם של קובעי מדיניות החינוך (גולדברג, 2013; יוגב, 2014; מטיאש, 2016). גישה זו לא נותרה ברובד ההצהרתי או התאורטי, אלא קיבלה ביטוי מובהק בכיתות הלימוד. תוכניות לימודים, חומרי הוראה ובחינות הבגרות כמו גם הכשרות סגלי הוראה ודרכי הערכה חלופיות - משקפים כולם כיצד מיומנויות דיסציפלינריות וכישורי חשיבה הפכו למוקד המטרות של לימודי ההיסטוריה בחינוך הממלכתי (וינשטוק, 2017; כץ, 2023; מניב, 2023). כפי שיתואר בהמשך, המגמה הגיעה לשיא חדש בשנה שעברה, עם "רפורמת המח"ר" ששאפה להוביל שרת החינוך לשעבר ד"ר יפעת שאשא-ביטון במקצועות מורשת, חברה ורוח (משרד החינוך, 2022א). "תוכנית הבחינות הגמישה" של שר החינוך החדש יואב קיש אומנם הסתייגה מהיקף השינויים של רפורמת המח"ר ומיישומם המהיר, אך גם היא ממשיכה את המגמה ושמה דגש על רכישת מיומנויות המאה ה-21 (משרד החינוך, 2023).

את ההתפתחויות הללו יש להבין בהקשר של מגמות פדגוגיות רחבות הן במחקר העולמי הן במדיניות משרד החינוך הישראלי. הפנייה אל עקרונות חשיבה מסדר גבוה ופיתוח הבנה, לצד רכישת מיומנויות וכלים יישומיים, היא חלק מתמורות עמוקות בתפיסה של מהו חינוך משמעותי, ומה תפקידה של מערכת החינוך בנסיבות ימינו (הרפז, 2016; הרפז ויצחקי, 2021; זוהר, 2009, 2016; לוי-פלדמן, 2020; ליבמן, 2013). במאמר זה איני מבקש לאתגר את שלל

התפיסות החינוכיות הללו, אלא להדגיש את המאפיינים הייחודיים של אסטרטגיות החשיבה ההיסטורית ואת השיקולים שראוי לשקול כאשר מנסים להטמיע מגמה זו בחינוך הממלכתי בישראל. במיוחד אתיחס למשאבים העומדים לרשות סגלי ההוראה כמו גם למבנה הידע של הדיסציפלינה ההיסטורית ולמרחב הישראלי הרווי נרטיבים היסטוריים.

המאמר יתמקד כאמור בלימודי ההיסטוריה במערכת החינוך הממלכתית. חקר הסוגיה בחינוך הממלכתי-דתי, בחינוך הערבי ובחינוך החרדי-עצמאי דורש מסגרת קונספטואלית נפרדת החורגת מגבולותיו של מאמר זה. בשלוש מערכות אלו מעמדם של עקרונות החשיבה ההיסטורית רחוק מאוד מזה שבחינוך הממלכתי. בחינוך החרדי-עצמאי ובחינוך הערבי מגמת החשיבה ההיסטורית השפיעה בצורה שולית ביותר, אם בכלל. לעומתם, הוראת ההיסטוריה בחינוך הממלכתי-דתי אומנם הושפעה מאסכולת החשיבה ההיסטורית, אך בצורה מצומצמת הרבה יותר מזו שבחינוך הממלכתי. בשני העשורים האחרונים ניכר כי דווקא השאיפה לכינון זהות וערכים דתיים היא שהתחזקה במיוחד במערכת זו (וינטרוב, 2020, 2022, 2023).

לעומת ההסתייגות המעטה שהושמעה בשדה המחקר כלפי מגמת מיומנויות החשיבה ההיסטורית בחינוך הממלכתי (בראלי, 2014), במאמר זה אבקש לנתח את המגבלות ואף את הסכנות הכרוכות ביישום לא זהיר של מגמה זו בצורה שיטתית ומקיפה. הביקורת תוצג בשלושה רבדים שיעברו מהפן היישומי-פרקטי אל הפן הפילוסופי-תאורטי. ברובד הראשון אבקש לערער את התשתית המחקרית האמפירית שעליה מתבססים קובעי מדיניות, חוקרים וגורמים שונים המעצבים את לימודי התחום; בהמשך אדון בהקשר החברתי, התרבותי והפוליטי שבו מתבצעת הוראת ההיסטוריה בחינוך הממלכתי; ולבסוף אבקש לתהות על מקומו ותפקידו של החינוך ההומניסטי, ולימודי ההיסטוריה בכללו, בחברה הישראלית בימינו. קודם שאפנה לביקורת אתחיל בסקירה ובמיפוי של מגמת מיומנויות החשיבה בהוראת ההיסטוריה ובהבהרת הייחודיות שלה לעומת תחומי ידע אחרים בתהליך החינוכי.

### מגמת המיומנויות בלימודי ההיסטוריה

אסטרטגיות למידה המיועדות לפתח מיומנויות חשיבה מסדר גבוה אינן נחלתם הבלעדית של לימודי ההיסטוריה. אין צורך להכביר מילים באשר להשפעה שהייתה ל"טקסונומיה של בלום" על תכנון הלמידה ובדיקת הישגי התלמידים בשבעים השנה האחרונות. עדכוני הטקסונומיה כמו גם הפיתוחים המגוונים שהושפעו ממנה - לעיתים תוך ביקורת רבה - ממשיכים להיות גורם מרכזי המכווין את תהליכי החינוך ואת הכשרות סגלי ההוראה בימינו (Schneider, 2014). עם זאת, חשוב לעמוד על כך שלתחום מיומנויות החשיבה בהיסטוריה קיים גוף ידע מחקרי נרחב המבדיל אותו ממקצועות לימוד אחרים בבתי הספר. החל משנות השבעים, וביתר שאת משנות התשעים, הראתה קשת רחבה של מחקרים את הפוטנציאל הייחודי הגלום דווקא בעקרונות הדיסציפלינה ההיסטורית כדי לפתח מגוון היבטים של יכולות חשיבה שמשמעותן חורגת הרבה מעבר להבנת אירועי העבר. יכולות חשיבה אלו - החוסות תחת המושג הכללי של חשיבה

היסטורית - הפכו בהדרגה למטרה המרכזית של לימודי ההיסטוריה במדינות רבות בעולם המערבי המפותח.

את הפנייה לכיוון חשיבה היסטורית ניתן לסמן בשנות השבעים בבריטניה עם "פרויקט ההיסטוריה של מועצת בתי הספר" (The Schools Council History Project). מחקרי הפרויקט הניבו תרומה מכוננת באשר לפוטנציאל הפיתוח של מיומנויות חשיבה ביקורתית ומורכבת כבר בגיל ההתבגרות, אשר הוגדרו ומופו ביחס למושגים מסדר שני. המושגים הללו אינם עוסקים בתוכן ההיסטורי אלא בדרך שבה ניגשים אליו ומעבדים אותו. כך במקום לבחון את הידע ההיסטורי העובדתי של התלמידים ביקשו מחקרי הפרויקט להפנות את המאמץ לפיתוח הבנה מורכבת של מונחים כמו הוכחות, סיבות, שינויים ועדויות, המתייחסים לאופן שבו מתעצבת ומובנת ההיסטוריה (Lee & Ashby, 2000).

על בסיס המחקרים הבריטיים הלך והתפתח מושג החשיבה ההיסטורית בצפון אמריקה. בתחילת שנות התשעים הייתה עבודתו של הפסיכולוג החינוכי-קוגניטיבי סאם וויינברג על אוריינות היסטורית גורם מרכזי בתהליך זה (Wineburg, 1991). היא מיפתה את כישורי החשיבה הייחודיים הגלומים בחקירה היסטורית דיסציפלינרית והראתה את התרומה העצומה שלהם לשיפור יכולות הקריאה, הכתיבה וההבנה של התלמידים. בשלושת העשורים שלאחר מכן יצרו וויינברג ותלמידיו, לצד קבוצות מחקר נוספות בצפון אמריקה ואירופה, גוף ידע נרחב על מושג החשיבה ההיסטורית. מחקרים אמפיריים - בבתי ספר כמו גם במערכת ההשכלה הגבוהה - ניתחו והגדירו רבדים והיבטים שונים בשדה החשיבה ההיסטורית והוכיחו את התרומה שיש לשדה זה בפיתוח הבנה, חשיבה ביקורתית וכישורי למידה מגוונים (Gibson & Peck, 2020; Monte-Sano & Reisman, 2016; Nokes, 2011; Seixas & Morton, 2013; VanSledright, 2013).

לפי אסכולת החשיבה ההיסטורית, בעוד בני האדם רגילים לחשוב על היסטוריה, המטרה היא למעשה ללמד לחשוב היסטורית, "מעשה שאינו טבעי" (Wineburg, 2001). מובן זה מייחד את גוף הידע של החשיבה ההיסטורית מזה של מיומנויות חשיבה והבנה בתהליך החינוך כולו, שכן הוא מתבסס על הפוטנציאל הספציפי הגלום בעקרונות הדיסציפלינה ההיסטורית, הכולל ייחוס משמעות היסטורית, זיהוי רצף ושינוי, הסבר סיבתי רב-גורמים, עבודה עם מקורות מרובים, נטילת נקודת מבט או אמפתיה היסטורית. צורות חשיבה אלו ניתן ללמוד חלקית במקרה הטוב בפיזיקה או בספרות, ולרוב כלל לא. בכך ביקשו מובילי האסכולה לטעון שגם אם פוחתת חשיבותו של הידע ההיסטורי, הרי תרומתו של מקצוע ההיסטוריה אינה פוחתת, שכן הוא המקור הבלעדי כמעט לצורות הסתכלות וחשיבה קריטיות לפיתוח אזרחים דמוקרטיים, ביקורתיים ומסוגלים לאתגרי המחר.

השפעתה של אסכולה זו הפכה להיות דומיננטית במיוחד על רקע השחיקה של המטרות המסורתיות של הוראת ההיסטוריה, שנועדו להבנות זהות לאומית ולכידות חברתית באמצעות חשיפת העבר הייחודי, המשותף והמכונן של הקהילה (Carretero et al., 2012; Wilschut).

2010). במקום הקניית נרטיב היסטורי ברור ומלכד הפכה החשיבה ההיסטורית למטרה העיקרית של הלימוד. כלומר מיומנויות החשיבה הללו לא נתפסו כתוצר לוואי הנלווה להבנה ההיסטורית הנלמדת בבית הספר, אלא הן עצמן הפכו להיות יעד מרכזי של תהליך ההוראה. "לקרוא כמו היסטוריון", "לכתוב כמו היסטוריון", "לנמק כמו היסטוריון" - שיעורי ההיסטוריה ביקשו לייצר היסטוריונים, לא כדי שהתלמידים יהיו בעלי ידע אנציקלופדי נרחב, אלא כדי שהתלמידים המנטליים שלהם יהיו כמו של היסטוריון (Seixas, 2017a).

בשל היותה אסכולה מובילה במחקר ובמדיניות החינוך בצפון אמריקה ואירופה, אין תמה כי גישת החשיבה ההיסטורית זוכה להשפעה רבה גם על החינוך הממלכתי בישראל. הפנייה אל מיומנויות חשיבה מסדר גבוה ואל התמקצעות החלה עוד קודם לכן, עם הקמת היחידה לתוכניות לימודים בשנת 1966, אשר פעלה בזיקה הדוקה למחקריו של בלום ולחידושים פדגוגיים נוספים בצפון אמריקה. ואכן, בתוכניות הלימוד ההיסטוריה שפורסמו במסגרת הרפורמה של שנות השבעים, ניתן להבחין בפנייה לפיתוח מיומנויות חשיבה מסדר גבוה (נווה ויגוב, 2002; Hofman, 2007). התוכניות של שנות האלפיים כבר מגלמות בבירור את ההשפעה הספציפית של אסכולת החשיבה ההיסטורית. המגמה המקבילה שהתרחשה בתוכניות הלימודים לחינוך הממלכתי הייתה קיצוץ עצום בשעות לימוד. שעות הלימוד המוקצות להיסטוריה בחטיבה העליונה ירדו משנות השישים של המאה הקודמת ועד לשנות האלפיים ביותר מארבעים אחוזים, ובחטיבת הביניים המגמה הייתה רחבה אף יותר (וינטרוב ואח', 2023). מטבע הדברים, התוצאה הברורה של השילוב בין שתי המגמות האמורות - פנייה למיומנויות חשיבה וקיצוץ בשעות הלימוד - היא צמצום מהותי בתוכן ההיסטורי הנלמד.

עשייתה של פרופסור ענת זוהר, מחוקרות החינוך המובילות בישראל, כיושבת ראש המזכירות הפדגוגית, הייתה רבת השפעה ותרמה להדגשת החשיבה ההיסטורית. בראי מחקר הניעה זוהר תהליך רוחבי במערכת החינוך בישראל שנועד לאמץ מדיניות פדגוגית בחינוך לחשיבה והבנה מעמיקה - "אופק פדגוגי" (זוהר, 2009). המהלך השפיע במיוחד על לימודי ההיסטוריה, שסבלו מסערות עזות נוכח שחיקתו של הנרטיב הציוני הקלאסי מחד גיסא, ומחוסר עניין הולך וגובר מצד החברה החילונית, מכוונת הקריירה והצרכנות הקפיטליסטית מאידך גיסא (נווה, 2017). ההסכמה הרווחת במחקר בישראל ובעולם על הפוטנציאל הגלום במיומנויות ובכישורי חשיבה היסטורית - החורג הרבה מעבר לגבולות תחומי ההיסטוריה - הסתמן כמושיע אפשרי שיהפוך את לימודי ההיסטוריה לדבר מרתק ורלוונטי ויקסום לתלמידים ולהוריהם.

יתרה מכך, נדמה שמגמת החשיבה ההיסטורית היוותה דרך להתגבר על המחלוקות העזות בנוגע לתוכני הלימוד ועל הקיצוץ המתמשך במשאבים הניתנים ללימודי ההיסטוריה בחינוך הממלכתי. כך, הפנייה לחשיבה היסטורית אפשרה להתרחק מהעיסוק בתוכן ההיסטורי עצמו, ובמקום זאת להסב את תשומת הלב לאופן שבו מבינים ויוצרים היסטוריה. בדרך הזו בעידוד השיח המחקרי הפכו מטרת החשיבה ההיסטורית ליותר ויותר מרכזיות בחומרי ההוראה, בהשתלמויות מורים, בהכשרות סטודנטים להוראה וגם בתוכניות הדגל של הפיקוח על הוראת

היסטוריה, כמו סחל"ב ויהלו"ם, שנועדו לעצב בעתיד את תהליך הלימוד בכל המערכת (מניב, 2023). אולם לטענתי, אין בפנייה למיומנויות חשיבה היסטורית כדי לספק פתרון לפגיעה המתמשכת בלימודי ההיסטוריה בחינוך הממלכתי.

### האם ניתן ליישם "חשיבה היסטורית" בחינוך הממלכתי?

לכאורה, אין ספק בדבר היכולת ליישם אסטרטגיות למידה המעודדות חשיבה ואוריינות היסטוריות. בתוך כל הסערות על מטרות הוראת ההיסטוריה במערכות חינוך שוררת הסכמה רחבה במחקר הבין-לאומי בדבר התרומה הייחודית שיש למיומנויות החשיבה ההיסטורית לצורות החשיבה של התלמידים, הן ברובד ההתנהלות היום-יומית הן ברובד הקיומי-מהותי. יתרה מזאת, מובילי המגמה אף הצביעו על כך שאחת הסיבות להיקף ההשפעה וההצלחה של החשיבה ההיסטורית במערכות חינוך ברחבי העולם הייתה התבססותה על מחקר אמפירי מבוקר על למידת תלמידים; זאת לעומת גישה תאורטית יותר או פילוסופית שאפינה את תחום החינוך ההיסטורי בגרמניה ובמדינות צפון אירופה (Monte-Sano & Reisman, 2016; Seixas, 2017b). עם זאת, קריאה מדוקדקת במחקרים המהווים את התשתית האמפירית בתחום מעלה תהיות רבות באשר להיתכנות לאמץ את מסקנותיהם לצורך הטמעת מגמת החשיבה ההיסטורית במערכת החינוך הממלכתית בישראל.

בזירה הישראלית ביצע צפריר גולדברג בתחילת העשור הקודם את אחד המחקרים החשובים והמעמיקים ביותר בתחום. ממצאי המחקר פורסמו לראשונה בעברית בשנת 2013, וגרסאות שונות שלו פורסמו בכתבי עת בין-לאומיים מובילים. מטרת המחקר הייתה לבחון את ההשפעה של גישות שונות להוראת ההיסטוריה של הסכסוך הישראלי-פלסטיני על ניהול דיון דו-לאומי מן ההיבטים של קבלת החלטות משותפות, סגנון הדיון והיחס אל האחר (גולדברג, 2013). לצורך כך יצר גולדברג התערבות חינוכית שבוצעה בארבעה תנאים, קבוצת בקרה ושלוש קבוצות התערבות על פי גישת ההוראה: (א) קונבנציונלית המדמה את הוראת ההיסטוריה במערכת החינוך; (ב) אמפתית-נרטיבית המלמדת בגישה רבת פרספקטיבות; ו-ג) ביקורתית-דיסציפלינרית הנשענת על אסכולת החשיבה ההיסטורית (עמ' 42).

מסקנות המחקר הראו בצורה מובהקת כי גישת ההוראה הנשענת על אסכולת החשיבה ההיסטורית הייתה המוצלחת ביותר הן מבחינה כמותית הן מבחינה איכותית. ניכר כי לגישה זו הייתה השפעה רבה יותר על היכולת להגיע להסכמה על שורשי הסכסוך ועל פתרונו, כמו גם על היכולת ליצור סגנון שיחה מכיל ושוויוני. הדבר בלט גם ביחס לגישות ההוראה הנוספות וגם ביחס לקבוצת הביקורת. אין להמעיט בחשיבות מסקנות מחקר של גולדברג; ולעניות דעתי קשה להתווכח איתן. ההשפעה של גישת ההוראה לחשיבה היסטורית בניסוי שבוצע הייתה חד-משמעית. אולם מניסוי זה אפשר ללמוד רק במידה חלקית על תהליך הלימודים בבתי הספר בחינוך הממלכתי.

המכשול העיקרי המגביל הסקת מסקנות מתוצאות מחקר של גולדברג על הנעשה בבתי הספר מקורו בתנאי ההתערבות של המחקר. בזכות "תנאי המעבדה" של גולדברג הוכחה

המובהקות של תרומת הגישה להוראה, אך התנאים ה"סטרייליים" מרחיקים את המחקר מהתהליך החינוכי במוסדות החינוך הממלכתי. בראש ובראשונה, ההתערבות לא התייחסה לכל תהליך הלימוד אלא רק לשיעור אחד, תוך התמקדות בנושא לימודים מסוים של הסכסוך. ההקשר של השיעור - מבחינת נושאי לימוד נוספים ומבחינת הנרטיב ההיסטורי הרחב - נעדר לחלוטין; וכפי שאנו יודעים, ההקשר נמצא בלב ההבנה ההיסטורית, ולא בכדי הוא גם בלב מיומנויות החשיבה ההיסטורית. בתנאים אלו ספק אם ניתן ללמוד ממחקרו של גולדברג באיזו מידה חשיבה היסטורית מפצה על הפחתת תוכני לימוד, או מה מידת השפעתה בעת שהיא ממוקמת במסגרת לימוד היוצרת נרטיב היסטורי חלקי או צר.

נראה כי שני המחקרים החשובים ביותר בזירה הבין-לאומית בנוגע לפוטנציאל הגלום בגישת מיומנויות החשיבה ההיסטורית, אשר הצליחו להתגבר על הבעיה הגלומה בתנאי המעבדה במחקרו של גולדברג, היו אלו של אבישג רייזמן (Reisman, 2012) וצ'אונסי מונטה-סאנו (Monte-Sano, 2011), שתי תלמידות של וויינברג עצמו, שהצעידו קדימה את חזית המחקר בתחום החשיבה ההיסטורית. באמצעות מחקרים אמפיריים רחבי היקף בכיתות לימוד הן הוכיחו את התרומה החינוכית רבת הממדים של המסגרת הקונספטואלית שפיתח וויינברג כבר בשנות התשעים ומיפו אותה. מחקריהן של השתיים הפכו להיות עמוד התווך ליישום גישת מיומנויות החשיבה ההיסטורית עליהם (Zohar, 2016; מטיאש, 2016), לרבות גולדברג (2013) במחקרו שתואר לעיל.

עם למעלה מחמש מאות אזכורים, מחקרה של רייזמן (Reisman, 2012) על אסטרטגיית הלמידה של "לקרוא כמו היסטוריון/ית" (reading like historian) מסתמן כתשתית האמפירית המשפיעה ביותר בתחום מיומנויות החשיבה ההיסטורית. אחת הסיבות להצלחתו הרבה נעוצה בהיקפו הרחב ובהיותו המחקר הראשון שביצע התערבות מורחבת בתוכנית הלימודים. המחקר בדק למעלה מ-200 תלמידים בעשר כיתות בחמישה תיכונים ציבוריים בסן פרנסיסקו. במחצית מהכיתות נעשתה התערבות בתוכנית הלימודים, והמחצית האחרת של הכיתות שימשה קבוצת ביקורת. ההתערבות בוצעה במשך כחצי שנה, כלומר בשני שלישים מהשבועות בשנת הלימודים. כהכנה ליישום תוכנית הלימודים החדשה עברו המורים הכשרה של ארבעה ימים מלאים לפני פתיחת הלימודים ועוד שני מפגשים של כשלוש שעות במהלך חצי השנה שבה לימדו את התוכנית.

מסקנות המחקר היו חד-משמעויות - הישגי התלמידים השתפרו בצורה יוצאת דופן ביחס לכל הפרמטרים שנבדקו, כמו מיומנויות חשיבה, הבנה היסטורית ואף הידע הנלמד. דהיינו, אף על פי שגישת המיומנויות הקדישה הרבה פחות שעות להוראת תוכן היסטורי ממשי, כמו שמות, תאריכים, אירועים ותהליכים - היא לא פגעה בהיקף הידע ההיסטורי שהפנימו התלמידים. יתרה מכך, התברר כי במבחנים שבדקו ידע היסטורי עובדתי, התלמידים בקבוצות ההתערבות הפגינו דווקא תוצאות טובות יותר במידה ניכרת מהמקבילים שלהם בקבוצות הביקורת. הנה כי כן, מחקרה של רייזמן הראה כי לא רק שאפשר "לאכול את עוגת התכנים" ולהשאיר שלמה, אלא שאפשר אף להגדילה.

אלא שקיים הבדל מהותי בין שדה המחקר של רייזמן להוראת ההיסטוריה בחינוך הממלכתי בישראל. ההבדל הוא כה מהותי, שיש ספק גדול אם ובאיזו מידה מסקנות מחקרה רלוונטיות בכלל לתנאים ולנסיבות של מערכת החינוך הממלכתית. כך, בשעה שבמערכת החינוך הממלכתית בישראל לומדים היסטוריה שעתיים בשבוע, בבתי הספר שנבדקו בסן פרנסיסקו למדו היסטוריה כארבע שעות שבועיות, היינו היקף כפול של שעות. התלמידים במחקרה של רייזמן למדו שעתיים על פי תוכנית הלימודים הרגילה ועוד שעתיים על פי התוכנית החדשה של רייזמן. אם נתרגם זאת למונחי מערכת החינוך בישראל, מחקרה של רייזמן משקף תנאים שבהם לומדים בשעתיים הקיימות תוכן היסטורי, ועליהן מוסיפים שעתיים שבועיות המתמקדות במיומנויות של חשיבה היסטורית.

האם האפקטיביות של לימוד המיומנויות נשאר גם כאשר מקצצים לחלוטין את השעתיים של הלימוד על בסיס התוכנית הרגילה? האם יש מינימום הכרחי לשעות לימוד של תוכן היסטורי כדי להצליח ללמד בצורה טובה את גישת המיומנויות? האם יש מינימום הכרחי לשעות לימוד בגישת המיומנויות? האם מסגרת לימוד של שעתיים שבועיות יכולה להספיק ללימוד משולב של שתי הגישות? שאלות אלו ועוד הן תנאי הכרחי כדי להבין את משמעות מחקרה של רייזמן לתנאים ולנסיבות של מערכת החינוך הממלכתית; אך הן טרם זכו למענה מחקרי.

ביקורת זו מתחדדת עוד יותר לאור מאפייני המחקר החשוב הנוסף המבסס את ההבנה האמפירית על יישום גישת החשיבה ההיסטורית בכיתות הלימוד. במקביל לרייזמן פרסמה מונטה-סאנו (Monte-Sano, 2011) - השותפה גם היא לקבוצת החינוך ההיסטורי של סטנפורד בהנחיית וויינברג - מחקר המוכיח את התרומה העצומה של גישת ההוראה המתבססת על מיומנויות כתיבה וקריאה בראי עקרונות הדיסציפלינה ההיסטורית. באמצעות מבחנים כתובים, שאלונים שוטפים, התבוננות בכיתת הלימוד וראיונות אישיים התברר כי שיטת ההוראה החדשה יצרה בקרב התלמידים שיפור ניכר ביכולות של ניסוח טיעונים מורכבים, חשיבה ביקורתית, קישוריות בין תהליכים והבנה מעמיקה של ההיסטוריה בכלל.

אולם גם התנאים שבהם בוצע מחקרה של מונטה-סאנו מציבים סימני שאלה גדולים באשר למסקנותיו ביחס למקרה הישראלי. מחקרה של מונטה-סאנו בוצע בכיתה אחת בבית ספר ייחודי, שתנאי הלימוד בו שונים עד מאוד מאלה שבמערכת החינוך הממלכתית בישראל. לעומת ממוצע של למעלה מ-30 תלמידים בחינוך הממלכתי, במחקרה של מונטה-סאנו למדו בכיתה רק 17 תלמידים; לעומת שתי שעות לימוד היסטוריה בשבוע בחינוך הממלכתי, במחקר נלמדו כשש שעות שבועיות; לעומת שיטות הערכה הנהוגות במערכת החינוך הישראלית, בית הספר במחקר חייב את התלמידים להגיש למורה ולהוריהם עבודה כל שישה שבועות. כלומר, במחקר מדובר בבית ספר עם תרבות הערכה המתבססת על עבודות; בכל כיתה שלו יש כמחצית מכמות התלמידים בכיתה בחינוך הממלכתי; ומוקדשות בו פי שלושה שעות לימוד להיסטוריה. המורה שנחקר - שלא היה מחויב לשום תוכנית לימודים רשמית או חומרי לימוד מפוקחים - אכן ביצע עם התלמידים תהליכי הוראה מעוררי השראה והשתאות שבחנו בעיות



היסטוריות בצורה מעמיקה וממגוון פרספקטיבות, אלא שאין שום אינדיקציה שהם אפשריים במגבלות התקציב, התנאים והמשאבים העומדים לרשות מורי החינוך הממלכתי.

ניתן לומר אפוא כי מחקריהן של רייזמן ומונטה-סאנו הוכיחו בצורה מובהקת את הפוטנציאל העצום שטמון בגישת מיומנויות החשיבה ההיסטורית, אולם הם התבססו על תהליכי חינוך שכללו גם תוכן היסטורי רב. לאמיתו של דבר מחקריהן כללו לימוד תוכני היסטוריה בהיקף שהוא לפחות כמו ההיקף המרבי המוקדש כיום להיסטוריה במערכת החינוך הממלכתית. החשיבות של בסיס ידע היסטורי רחב כדי לפתח מיומנויות חשיבה היסטורית ניכר גם במחקרים שבחר להציג סם וויינברג כדי לשכנע את הציבור הרחב בפוטנציאל של המגמה.

בספרו האחרון ביקש וויינברג (Wineburg, 2018) להדגים את המגבלות של חשיבה ביקורתית סטנדרטית, המבקרת את תוכן הטקסט, לעומת חשיבה היסטורית ביקורתית, המבינה אותו בהקשר שבו הוא נוצר. לצורך כך הוא התבסס על מחקר מקיף שביצע בדבר חשיבה ביקורתית אצל תלמידים מצטיינים ומוריהם. הדוגמה התבססה על משימה שכללה ניתוח מאמר מהניו יורק טיימס שפורסם בשנת 1892 בדבר הצהרתו של בנג'מין הריסון על יום הגילוי של כריסטופר קולומבוס. וויינברג הראה כי החשיבה ההיסטורית הביקורתית של התלמידים המצטיינים התמצתה בביקורת כלפי ההתייחסות בטקסט לקולומבוס כ"חלוץ הקדמה והנאורות", ואילו בימינו ידוע כי הוא ביצע עוולות חמורות כלפי הילידים. סוג ביקורת זה זכה לשבחים גם מצד המורים שבדקו את המשימה. אולם וויינברג ביקש לקחת את החשיבה ההיסטורית צעד קדימה והראה, כי כאשר דוקטורנטים להיסטוריה ניתחו את הטקסט, הם עשו זאת בצורה שונה לחלוטין. במקום לבקר את המושגים והתיאורים במאמר, הם ניתחו את הטקסט בצורה היסטורית, בתפקיד שהוא מילא בזמן שנוצר. במהרה הבינו ההיסטוריונים הצעירים כי המאמר היה חלק מהניסיון של הריסון לפנות לקהל בוחרים חדש שהגיע בגלי העליות ממדינות קתוליות. הבנה מעמיקה שכזו היא היעד בפיתוח חשיבה היסטורית ביקורתית אמיתית, פסק וויינברג. ואולם ברור כי ללא היכרות מעמיקה עם ההיסטוריה של המערכת הפוליטית האמריקאית, הכשרתם הדיסציפלינרית של הדוקטורנטים לא הייתה מספיקה כדי לנתח את המאמר האמור ולהגיע לתובנות אלו. קל וחומר, כאשר מדובר במיומנויות דיסציפלינריות שמבקשים להקנות לתלמידי תיכון.

מכל האמור ברור כי הפוטנציאל של מיומנויות החשיבה ההיסטורית הוא עצום, ועל כך אין עוררין; הדבר הוכח בצורה מובהקת במגוון מחקרים אמפיריים. בה בעת ניכר כי המחקרים כללו גם בסיס ידע היסטורי רחב, לעיתים הרבה יותר מאשר סך השעות כולו המוקדש ללימודי היסטוריה בחינוך הממלכתי בישראל. בשעת כתיבת שורות אלה טרם בוצע מחקר המדמה, ולו במקצת, את התנאים שיאפיינו את כיתות הלימוד בחינוך הממלכתי בישראל, כאשר מיישמים בהן את גישת מיומנויות החשיבה ההיסטורית. במסגרת זאת בולט היעדרו של מחקר הבודק אם השינויים בבחינות הבגרות כמו גם בדרכי הערכה במיזמי הפיקוח, כגון סח"ב ויהלו"ם, אכן מעידים על פיתוח חשיבה היסטורית בקרב התלמידים. הפער המחקרי הקיים הוא אפוא כפול: תחילה, האם התלמידים מצליחים בשאלות מסדר חשיבה גבוה בבחינות הבגרות ובחלופות

הערכה; ובהמשך לכך, האם ובאיזו מידה דרכי הערכה אלו משקפות פיתוח של חשיבה היסטורית ולא מיומנות פרטנית של הצלחה במבחן, שכן הדבר לא תוקף במחקר שיטתי. גם אם נאמר כי התנאים במערכת החינוך הממלכתית בימינו מאפשרים יישום כלשהו של גישת המיומנויות בהוראת היסטוריה, מתחדדת שאלת עלותה. אין מדובר בעלות תקציבית אלא במשאבים לטיפוח תפיסת העולם של התלמיד. בהתחשב במספר שעות הלימוד המצומצם - האם נכון למשל לנתב את שני השיעורים המוקדשים לצמיחת הלאומיות המודרנית באירופה, כדי לאפשר ליצור לימוד בגישה ביקורתית-דיסציפלינרית על מאורעות תרפ"ט? ייתכן, אך יש לכך מחיר. המגמה בעשורים האחרונים הובילה לכך שתוכני הלימוד בתיכון - המאפשרים התמודדות אינטלקטואלית מעמיקה ורצינית ביותר - הצטמצמו בצורה דרמטית. כך מכל ההיסטוריה האנושית העשירה נחשפים התלמידים לפריזמה צרה ורדודה. לצד פרק על תקופת בית שני או קהילות יהודיות בימי הביניים מתרכז כל הלימוד בהיסטוריה של העם היהודי החל מכינון התנועה הציונית, תוך הקשר מסוים לתהליכים עולמיים שהשפיעו על התהליך. והינה, במטרה להעניק יותר דגש למיומנויות המאה ה-21, הרפורמות שהציעו שרי החינוך האחרונים אף גילמו קיצוץ נוסף בתכנים הללו, הכה מצומצמים גם כך (משרד החינוך, 2022א, 2023).

החוקר יורם הרפז (2009) טען כי כדי שתוכנית הלימודים תהווה סביבה חינוכית תומכת הבנה, עליה להיות מאורגנת "על פי העיקרון של העמקה במקום כיסוי; התכנים מאורגנים ברעיונות גדולים' שנותנים משמעות לפרטי הידע" (עמ' 44). לדבר פוטנציאל חינוכי עצום בהחלט, שגם עולה בקנה אחד עם המחקרים שתוארו לעיל בתחום החשיבה ההיסטורית. אלא שבמגבלת השעות המצומצמות בחינוך הממלכתי אטען כי העמקה בסוגיות חשובות בהוראת היסטוריה אינה יכולה להחליף את ההקשר הרחב, גם אם הוא שטחי יחסית. הרי לא ניתן לנתח בצורה היסטורית את הזירה הגיאופוליטית של המלחמה הקרה ללא היכרות עם מלחמות האופיום; וניתוח מעמיק וביקורתי של ועידת ואנזה לא יוכל להתמצות בהקשר ההיסטורי של המקורות הנחקרים, אלא יהיה חייב להתייחס גם להתפתחות צורות המחשבה המודרנית החל מהמאה ה-17. ואם ענייננו בהבנה רחבה ובהקשר של תהליכים, אזי יש להוסיף למאפייני הלימוד הקיימים בחינוך הממלכתי את הסביבה התרבותית-חברתית-אידיאולוגית שבמסגרתה הוא פועל.

### החינוך הממלכתי והקשרו התרבותי-דיגיטלי

לאדם יש צורך בסיסי בנרטיב בנוגע לעברו כמו גם בנוגע לחברה שבה הוא חי (Rüsen, 2005; Wertsch, 1998). הדבר מתקשר בצורה הדוקה לתחושות של השתייכות וזהות חברתית המהוות צרכים אנושיים קיומיים מבחינה אישית וקבוצתית (בן-עמוס ובר-טל, 2004). במובנים רבים העמקה בסוגיות היסטוריות לצורך יצירת תהליך חשיבה משמעותי עלולה לחתור תחת היכולת ללמד נרטיב היסטורי קוהרנטי. הדבר נכון במיוחד בתנאי הצמצום המאפיינים את הוראת ההיסטוריה בחינוך הממלכתי, הן ביחס לשעות הלימוד הן ביחס למשאבי ההוראה המוקצים לתחום. מאחר שלימודי ההיסטוריה בתיכון מותירים באפלה גמורה תקופות, מקומות

ותהליכים רבים המהותיים להבנת המציאות הנוכחית, מאליה עולה השאלה - כיצד ניתן לדרוש מהתלמידים לפתח נרטיב היסטורי מבוסס ומהימן?

הצורך הבסיסי של הדור הצעיר ביצירת נרטיב היסטורי לא ייוותר ללא מענה; הוא יתמלא בדרך כזו או אחרת. אם לימודי ההיסטוריה בבית הספר לא ימלאו אותו - הדור הצעיר ימצא אותו במחוזות זיכרון אחרים (נורה, 1993). מאז כינון מקצוע ההיסטוריה במערכות חינוך המונויות הוא היווה תמיד רק היבט חלקי משלל הגורמים המעצבים את התודעה ההיסטורית של הדור הצעיר (Carretero, 2011). אל מערכת החינוך הצטרפו שולחן ארוחת הערב, מוסדות דת, מוזיאונים, ספרים, ערוצי תקשורת שונים, רדיו וסרטים (Stuurman & Grever, 2007). בשני העשורים האחרונים הלך והתעצם מרחב חדש - וירטואלי-דיגיטלי. השפעתו העצומה לא רק הולכת ודוחקת את כל הגורמים הנוספים אל השוליים, אלא היא גם בעלת מאפיינים חדשים; ובראשם ניצב היעדר הפיקוח והבקרה.

טיקטוק, אינסטגרם, יוטיוב ורשתות חברתיות נוספות שבהן הצעירים מבליים חלק גדול מזמנם, מלאות בייצוגים המבנים - בצורה ישירה ועקיפה - את ההבנה ההיסטורית של הדור הצעיר (Haydn & Ribbens, 2017). אליהם יש להוסיף משחקי מחשב, סדרות טלוויזיה וסרטים המציגים בפני הדור הצעיר עולמות היסטוריים המערבבים היבטים מציאותיים עם דרמה דמיונית (Metzger & Paxton, 2016). ברקע, המוחות המבריקים בעולם המערבי המצוידים במיליארדי דולרים, עובדים במרץ כדי שחזן המטאוורס יימצא מעבר לפינה. וויינברג (Wineburg, 2018) טוען ששטף המידע במציאות הווירטואלית הוא האתגר הגדול ביותר לחינוך ההיסטורי בימינו, והפתרון הוא להעניק לתלמידים מיומנויות חשיבה. ייתכן שמיומנויות חשיבה היסטורית יהוו ציוד מספק לתלמידים מצטיינים המקבלים רקע היסטורי נרחב ומעמיק בבית, אך לא לרוב הדור הצעיר שאינו רוכש ידע או הבנה היסטורית מהימנה מעבר לזו שמספקת מערכת החינוך; קל וחומר כאשר מדובר בציבור התלמידים המתקשים במיומנויות אינטלקטואליות מורכבות.

לצד המרחב הדיגיטלי יש להביא בחשבון את הנוכחות רבת ההשפעה של מבני הזיכרון היהודיים בחברה הישראלית. הללו משפיעים על תלמידי החינוך הממלכתי במיוחד דרך הציבור המסורתי הגדול בישראל. נוכח ההגדרה הרחבה והגמישה המאפיינת את אורח החיים המסורתי, קשה לעמוד על גודלו המדויק של ציבור זה בחברה הישראלית; אולם ישנה הסכמה כי הוא מהווה בין שליש למחצית מהציבור היהודי שאינו דתי (הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה, 2018; ידגר, 2012). במילים אחרות, לחלקים גדולים מציבור התלמידים בחינוך הממלכתי האמונה היהודית היא רכיב מרכזי בעיצוב תפיסת העבר ומשפיעה על עיצוב הבנת ההווה.

כפועל יוצא של הדיסציפלינה ההיסטורית המודרנית, לימודי ההיסטוריה בחינוך הממלכתי אמורים לחתור תחת היבטים מרכזיים במבני הזיכרון היהודיים הדתיים (ירושלמי, 1988); ואולם בה בעת על הלימודים למנף את ההיסטוריה של העם היהודי כדי ליצור תהליך חינוכי משמעותי, כגון: חשיפה לדמויות מופת בעם היהודי ותרומותיהן לתרבות המערב ולאנושות

בכלל; הקשר העמוק והמורכב בין התנועה הציונית לדת היהודית; הכרת טבעו המשתנה של אורח החיים היהודי על פני תקופות ומקומות; ניתוח של התלות ההדדית בין העם היהודי לבין תרבויות מגוונות שבקרבתן הוא חי; היכרות עם שנאת הזרים וסכנות האנטישמיות; חקירה של מאפיינים עמוקים הנשזרים כחוט השני לאורך ההיסטוריה היהודית ועוד. מדובר בהיבטים הכרחיים כדי שהדור הצעיר ידע להכיר את ההיסטוריה של עמו, ולא פחות מכך כדי שיוכל להבין את המציאות החברתית-תרבותית המאפיינת את מדינת ישראל בזמננו. לעומת זאת, לא פעם נעשה שימוש בהיסטוריה היהודית כדי לעורר פחד, לפתח בדלנות ולטפח התנשאות כלפי האחר (Harel et al., 2020). לרוב, אם נותיר את הדבר לכוחות של הרשתות החברתיות ושל התקשורת, המעניקות במה לנקודות מבט קיצוניות ופרובוקטיביות הזוכות לרייטינג - התוצאה לא תהיה חיובית (Ahonen, 2017; Banaji & Bhat, 2022; Müller & Schwarz, 2021).

מכל האמור לעיל, טרם הוכח כי מיומנויות של ניתוח מקורות, הבנה של שינוי והמשכיות, קישוריות ועוד עקרונות קוגניטיביים חשובים ומרכזיים בחיי אדם, יהיו מספיקים כדי לעמוד אל מול הפיתוי הגלום בנרטיבים מעוותים הקיימים ברשתות החברתיות או במבני זיכרון פשטניים הגלומים בחלק מהתרבות היהודית בימינו. לחלק מהאוכלוסייה, המצטיין והמלומד, הם כנראה יספיקו; אבל לא לרובו. מעבר לכך אבקש לטעון כי לימודי ההיסטוריה אינם יכולים להסתפק במתן כלים לדקונסטרוקציה ולהתמודדות ביקורתית, אלא חייבים גם להקנות מערכת ערכים וחזון חיוביים.

### תפקיד ההומניסטיקה בימינו

במקביל לכתיבת שורות אלו פורסם כי משרד החינוך מבצע ניסויים שנועדו לבחון שילוב של רובוטים בסגלי ההוראה בכיתות הלימוד (קדרי, 2023). צעד זה מצטרף לפיתוחים המבקשים למנף את הטכנולוגיות החדשות, כמרחב המטאוורס ואינטליגנציה מלאכותית יוצרת, לשיפור תהליך ההוראה ולשינוי שיטות ההערכה. השפעותיה של מגמת החשיבה ההיסטורית מתקשרות אפוא בצורה הדוקה לדיון על תפקידו של החינוך ההיסטורי ושל החינוך ההומניסטי בכלל נוכח הנסיבות הטכנולוגיות-כלכליות-חברתיות המשתנות של ימינו.

בפרספקטיבה היסטורית נראה שהוראת ההיסטוריה בישראל חווה תנועת מטוטלת עזה - מגישה מגייסת ומונוליתית בשנים הראשונות לכינון מערכת החינוך הממלכתי אל גישה המבקשת להתרחק מעמדות פוליטיות, משאלות של זהות ומהיררכיה ערכית. אם נעשה שימוש במסגרת התאורטית של צבי לם (1972), תאופיין מגמה זו כזניחה של ההיגיון החינוכי של אקולטורציה, שהיה ההיגיון הכמעט מוחלט בשנות החמישים והשישים, ומעבר להגיונות האינדיווידואליזציה והסוציאליזציה. במילים אחרות, מעבר למטרות הנועדות לפתח את המיומנויות האישיות של התלמידים ולהעניק להם כלים וכישורים רלוונטיים לצורכי החברה במאה ה-21.

השוואה בין המטרות של תוכניות הלימודים הראשונות שהתוו את הוראת ההיסטוריה בחינוך הממלכתי בשנות החמישים והשישים (משרד החינוך והתרבות, תשט"ז, תשי"ד) ובין

המטרות של תוכנית הלימודים שפורסמה בהתאם לרפורמת המח"ר (משרד החינוך, 2022ב), משרטטת תמונה ברורה מאוד: "להקנות לתלמידים את ידיעת העבר הגדול של עם ישראל" הפך ל"אוריינות לשונית", "אוריינות דיגיטלית" ו"אוריינות מידע"; "לנטוע בליבם רגשי הערצה לדמויות גדולי ישראל, קדושי וגיבוריו" הפך ל"הכוונה עצמית" ו"מודעות עצמית"; "לנטוע בהם את האהבה למדינת ישראל ואת הרצון לפעול למענה ולשמור על קיומה" הפך ל"חשיבה ביקורתית". מאקולטורציה המכוונת לכינון חברת מופת עברית חדשה לאינדוידואליזם וסוציאליזציה המכוונות לפיתוח עצמי ולהצלחה בחברה הדיגיטלית ההיפר-קפיטליסטית של מינו; האתוס של עמק יזרעאל הפך לאתוס של עמק הסיליקון.

התמורות לעיל נחקרו ומופו בצורה מעמיקה (בן-עמוס, 2002; קיזל, 2008; Hofman, 2007), ואייל נווה (2017) אפיין אותן כפועל יוצא של תהליכי עומק הקשורים להתפתחויות דיסציפלינריות כמו גם לשינויים חברתיים, כלכליים ופוליטיים. אליהן, הדגיש נווה, נשזרו תמורות תרבותיות-אידיאולוגיות שהלכו והתגברו במיוחד במרוצת שנות האלפיים. כך, שחיקתו של הנרטיב הציוני הקלאסי נשזרה אל התהוותו של מצב פוסט-מודרני המסתייג מסיפורי-על, חותר תחת קיומה של היררכיה תרבותית ושוחק את ההבחנה בין הטבעי והמצוי ובין הנעלה והרצוי (אברם, 1999).

כתחליף לסולם ערכים תרבותי מבקשת החברה לפנות אל המימוש העצמי הקרייריסטי, ובתחום החינוך - אל מקצועות ה-STEM. הנה כך השאיפה להגדיל את מספר התלמידים הלומדים מתמטיקה ואנגלית באופן מוגבר עמדה בראש מעייניו של משרד החינוך וניצבה במרכז הקמפיינים התקשורתיים שלו לציבור. "חיזוק לימודי המתמטיקה", הבהיר שר החינוך לשעבר נפלתי בנט, "הוא יעד אסטרטגי לאומי", שכן הם "יוצרים את התשתית לחיזוק הכלכלה הישראלית ולהיותה מובילה עולמית בפיתוחים אקדמיים, תעשייתיים (היי-טק) וצבאיים (כיפת ברזל)" (משרד החינוך, 2016). אין תמה כי אליפות הסייבר השנתית של משרד החינוך המתקיימת בשיתוף פעולה עם גופים עסקיים וגופים מהמגזר השלישי, הפכה להיות גאוה לאומית ויעד חינוכי שאותו משווקים ברשתות החברתיות.<sup>2</sup>

בדרך זו אפשר להבין את הדיון הציבורי סביב רפורמת המח"ר. הרפורמה שהוצגה בשנת הלימודים תשפ"ב (2021-2022), הניפה את דגל מיומנויות המאה ה-21 וביקשה לבצע שינוי מקיף בתהליכי הלימוד וההערכה (משרד החינוך, 2022א). בסרטון שהוביל את הקמפיין התקשורתי לטובת הרפורמה,<sup>3</sup> הסביר משרד החינוך לתלמידים, ובעצם לציבור הרחב, את מטרות השינויים: "לארגז הכלים שאיתו תצאו לחייכם הבוגרים יתווספו יכולות וכישורים רלוונטיים ועדכניים: עבודת צוות, חשיבה ביקורתית, ניתוח והסקת מסקנות, איסוף נתונים,

2 אליפות הסייבר הישראלית, 15 ביוני 2022, מתוך: <https://www.facebook.com/Cyber.Champ.Edu/posts/pfbid037eXG75CRzzBSXTFQwWp3foxDBSgaEsCMHQ6Nad9AJHEiA1CVkwGmsD5PSqd2du1Ll>

3 לימודי המח"ר. <https://youtu.be/rsZlu0L8EOY>

יצירתיות ועוד כלים שתמצאו מחוץ לקופסה". היבטים של ידע, זהות וערכים נדחקו אל מחוץ לקמפיין ההסברה לציבור.

גישה זו רווחה גם בספרו האחרון של וויינברג (Wineburg, 2018) שנועד להתמודד בדיוק עם שאלה זו - "מדוע ללמד היסטוריה (כשהיא כבר בנייד שלך)?" במילים אחרות, מה צריכות להיות מטרות הוראת ההיסטוריה בתנאים ובנסיבות של המציאות הנוכחית? הספר של וויינברג שסקר וסיכם את ההתפתחויות בתחום מיומנויות החשיבה ההיסטורית בעשורים האחרונים, לא ביקש רק להוכיח את ערכן של התפתחויות אלה לתהליך החינוכי, אלא גם לטעון כי בהן גלומה התרומה האמיתית של החינוך ההיסטורי בימינו. לפי משנתו של וויינברג, ההצדקה ללימודי ההיסטוריה בבתי הספר בתקופתנו - עם המעבר של ההיסטוריה "מהארכיון לענף" והזמינות הבלתי מוגבלת של הידע הנמצא בכף ידנו - היא בדיקת מהימנות מידע ומלחמה בחדשות כזב ("פייק ניוז").

כל הכישורים הללו חשובים בהחלט, והם מסוגלים לתרום רבות לדור העתיד הן בהיבט הקרייריסטי והן בזירה האזרחית. ואולם גם אם הדברים אכן ניתנים ליישום במשאבים הקיימים בחינוך הממלכתי - האם בכך מתמצה תפקידה של ההיסטוריה בתהליך החינוכי? אם כאלה הם פני הדברים, אבקש לטעון כי כלל אין צורך בלימודי היסטוריה. אפשר ללמוד בצורה ישירה מיומנויות הנדרשות לבדיקת מהימנות מידע באינטרנט, היבטים של אוריינות דיגיטלית וכישורי עבודת צוות. מדוע נדרש להכיר את א"ד גורדון, אם אפשר ללמוד בצורה ישירה ניתוח אתרי אינטרנט? יתרה מכך, הפיתוחים הטכנולוגיים והחידושים המדעיים ששוטפים את עולמנו, ואת ישראל בפרט, מעידים כי בני האדם הגיעו לרמות גבוהות ביותר של תחכום ופיתוח כישורים. אלו כלים בעלי עוצמה רבה ביותר, אך מה הכיוון של וקטור זה? נמרוד אלוני (2016, עמ' 5) הבהיר זאת כך:

כפי שהוכיחה ההיסטוריה וכפי שמתגלה במציאות ימינו: גאונות מדעית, בקיאות אקדמית וידע טכנולוגי יכולים לשמש תשתית לפריחה ושגשוג, אך בה במידה גם בסיס להרס והשמדה. העניין המכריע הוא הדרך שבחרים ללכת בה; הוא סולם הערכים שלנו והאידיאלים התרבותיים המנחים אותנו.

ועניין מכריע זה של בחירת דרכנו בעולם הוא הוא האחריות הייחודית המוטלת על הלימודים ההומניסטיים, ובפרט על לימודי ההיסטוריה. אין הכוונה שיש לחזור לגישה תרבותית מונוליטית - ההפך הוא נכון. הלימודים צריכים לחשוף בפני הדור הצעיר מניפה רחבה ומגוונת של התנהלויות אנושיות לאורך ההיסטוריה, כזאת שתעשיר את עולמו הפנימי בחלופות רבות של דרכים העומדות לבחירתו. דיאלוג עם שלל התנסויות אנושיות - בהקשרים שונים ומנקודות מבט רבות - הוא שמאפשר לאדם לגבש מודעות ותפיסת עולם שבאמצעותן יוכל לברר את מקומו במציאות האנושית המשתנה. באופן זה יוכל לעצב ולבנות את מסילת חייו בבחינת מימוש ציווי קטגורי שלפיו יש "לטפח את הראוי ככל שניתן ולכבוש את הבזוי עד כמה שאפשר" (נווה, 2023). מיומנויות חשיבה היסטורית יכולות בהחלט לתרום לתהליך, אך יש להיזהר פן תהפוכנה להיות מטרת-העל של הלימוד.

## סיכום

אסכולת החשיבה ההיסטורית שינתה את פני תחום החינוך ההיסטורי בשלושת העשורים האחרונים. קשה להפריז בערכה החיובי ובחשיבותה: היא הבהירה את הפוטנציאל העצום של לימודי היסטוריה; יצרה תשתית תאורטית אמפירית שקידמה את המחקר בתחום בצורה יוצאת דופן והפכה אותו לדיסציפלינה משגשגת ברחבי העולם; השפיעה עמוקות על מדיניות החינוך בכל חמש היבשות; והעניקה למחנכים חומרים לימודיים ומסגרת חשיבה יישומית שיכולים להפוך את ההוראה למהנה ומשמעותית. סביר להניח כי היא תמשיך להיות גורם דומיננטי בעיצוב לימוד ההיסטוריה במערכות חינוך ברחבי העולם גם בעשורים הקרובים. לאור כל האמור, יש לברך על השפעתה ועל מרכזיותה של אסכולה זו גם בשדה החינוך הממלכתי בשני העשורים האחרונים. אולם בה בעת יש להדגיש את הסכנות העלולות להתלוות אל מגמת החשיבה ההיסטורית כאשר מאמצים אותה ללא זהירות וללא מידתיות.

הביקורת במאמר זה התמקדה בשלושה רבדים. תחילה התברר כי למרות השאיפות המדעיות-אמפיריות של אסכולת החשיבה ההיסטורית, לאמיתו של דבר גוף המחקר הקיים אינו רחב דיו כדי להעיד בצורה מובהקת מה יהיו ההשלכות של יישום אסטרטגיות למידה אלו בתנאים ובנסיבות הנוכחיים בחינוך הממלכתי. כל עוד סד המשאבים המוגבלים נותר בעינו, חשוב להעמיק את המחקר ולבחון את תרומתה של הגישה בתנאים קרובים ככל האפשר לאלו המתקיימים במערכת.

בהמשך הובהר כי ההתרחקות מעמדה ערכית ומנרטיב היסטורי ברור עלולה לדחוף חלקים גדולים מהדור הצעיר למצוא נרטיבים היסטוריים חלופיים, נרטיבים בעלי קסם רב, גם כאשר הם כוללים הטיות ולעיתים עיוותים גדולים. הללו מפעפעים אל ציבור החינוך הממלכתי דרך המעטפת התרבותית בישראל כמו גם דרך רשתות חברתיות וערוצי תקשורת מגוונים. לבסוף הוצגה הסכנה בתנועת המטוטלת בהוראה - מהגיון אקולטורציה מגייס ומונוליטי אל עבר הדגשת הגיונות האינדיווידואציה והסוציאליזציה מכווני קריירה והצלחה חברתית.

המאמר התייחס באופן ספציפי למגמות ולשאלות המאפיינות את החינוך הממלכתי בישראל, אך המשמעות שלו רלוונטית למערכות חינוך, לסוגיות מחקריות ולתחומי ידע נוספים. הביקורת שהוצגה מעידה על הבעייתיות של הישענות על מחקרים שהנסיבות שלהם דומות אך לא דווקא אינדיקטיביות דיין לסוגיה הנדונה; היא מדגישה את החשיבות של ההקשר החברתי-תרבותי הרחב שתהליך החינוך ההיסטורי פועל בו; והיא קוראת לסגלי הוראה, לקובעי מדיניות, לחוקרים ולמכשירי מורים להחזיר ולהדגיש את ההיבט הקיומי-אקזיסטנציאליסטי ואת האידיאלים התרבותיים במטרות החינוך ההיסטורי ובכלל החינוך ההומניסטי בימינו.

בזמנים שבהם השינויים הטכנולוגיים מהירים ועמוקים, הממשקים הדיגיטליים משתנים ללא הרף, והאינטליגנציה המלאכותית שואפת ליתר בעתיד הקרוב אפילו את כתבי הקוד - אבקש לטעון כי הכלים החשובים ביותר לדור הצעיר אינם מתקשרים דווקא לפן הדיגיטלי-טכנולוגי. בתוך תוכה של המציאות הארעית והמטלטלת הצורך החשוב ביותר הוא מצפן ערכי,

עקרונות ואידיאלים שיעזרו לתלמידים לבנות את חייהם ולהשפיע על סביבתם בצורה ראויה, השואפת להגשים את הפוטנציאל האנושי. בבתי הספר האחריות לבניית כלים אלו מונחת על כתפי הלימודים ההומניסטיים על תחומיהם השונים, ובראשם מקצוע ההיסטוריה.

## מקורות

- אבירם, ר' (1999). לנווט בסערה: חינוך בדמוקרטיה פוסטמודרנית. מסדה.  
אלוני, נ' (2016). דברי פתיחה: אינפורמציה, אוריינטציה ואתגרי החינוך. מחשבה רב-תחומית בחינוך ההומניסטי, 11, 5-10.
- בן-עמוס, א' (עורך). (2002). היסטוריה, זהות וזיכרון: דימויי עבר בחינוך הישראלי. רמות.  
בן-עמוס, א' ובר-טל, ד' (עורכים). (2004). פטריוטיזם: אוהבים אותך מולדת. הקיבוץ המאוחד.  
בראלי, א' (2014). היסטוריה, לא "פדגוגיה של ערעור". גילוי דעת, 6, 109-115.  
גולדברג, צ' (2013). "את חושבת שלהקשיב לגרסה שלנו... זה עוזר?"! השפעת גישות שונות להוראת ההיסטוריה על ניהול דיון דו-לאומי אודות הסכסוך היהודי-ערבי. מרכז תמי שטינמץ למחקרי שלום.
- הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה (2018). אוכלוסיית ישראל לפי דת והגדרה עצמית של מידת דתיות. נתונים נבחרים מתוך דוח פני החברה מס' 10. אתר הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה: [https://www.cbs.gov.il/he/mediarelease/DocLib/2018/195/32\\_18\\_195b.pdf](https://www.cbs.gov.il/he/mediarelease/DocLib/2018/195/32_18_195b.pdf)
- הרפז, י' (2009, אפריל). תנו לילד דגים! הד החינוך, 38-44.  
הרפז, י' (2016). חינוך מחפש את "המאה ה-21": הערת שוליים למאמרה של ענת זוהר. בתוך ש' בק (עורך), מידע ידע ודעת: הדנ"א של החינוך (עמ' 114-125). מכון מופ"ת.  
הרפז, י' ויצחקי, נ' (2021). בחזרה וקדימה ליסודות! הוראה לשם הבנה והנעה להבנה. גילוי דעת, 18, 13-36.
- וינטרוב, ר' (2020). הוראת היסטוריה בחינוך הממלכתי דתי בפתח העשור השמיני למדינת ישראל: סיפור אחר? סיפורים אחרים! עיונים, 33, 187-219.
- וינטרוב, ר' (2022). התפתחות הוראת ההיסטוריה בחינוך הממלכתי-דתי (1932-2010). חיבור לשם קבלת התואר "דוקטורט לפילוסופיה", אוניברסיטת תל אביב.
- וינטרוב, ר' (2023). פוסט-מודרניזם והוראת ההיסטוריה בחינוך הממלכתי-דתי. בתוך נ' טל וא' נווה (עורכים), חינוך היסטורי: זירות וזיקות (עמ' 292-316). מכון מופ"ת והקיבוץ המאוחד.
- וינטרוב, ר', טל, נ' ונווה, א' (2023). בין עמק הסיליקון לבית המקדש השלישי: מדוע לומדים היסטוריה בימינו? החינוך וסביבו, 45, 115-134.
- וינשטוק, מ' (2017). אגרת המזכירות הפדגוגית, שאלות לבגרות המשקפות את מטרות תכניות הלימודים. אתר משרד החינוך: [https://meyda.education.gov.il/files/Mazkirut\\_Pedagogit/AgafPituachPedagogi/mamar\\_mafmar.pdf](https://meyda.education.gov.il/files/Mazkirut_Pedagogit/AgafPituachPedagogi/mamar_mafmar.pdf)
- זוהר, ע' (עורכת). (2009). דו"ח חינוך לחשיבה ('אופק פדגוגי') 2006-2009. משרד החינוך.  
זוהר, ע' (2016). מידע, ידע וכישורי חשיבה בבית הספר של המאה ה-21. בתוך: ש' בק (עורך), מידע ידע ודעת: הדנ"א של החינוך (עמ' 85-113). מכון מופ"ת.  
טל, נ', נווה, א' וגולדברג, צ' (2023). מבוא. בתוך נ' טל וא' נווה (עורכים), חינוך היסטורי: זירות וזיקות (עמ' 9-29). מכון מופ"ת והקיבוץ המאוחד.



- ידגר, י' (2012). מעבר לחילון: מסורתיות וביקורת החילוניות בישראל. מכון ון ליר והקיבוץ המאוחד. יוגב, א' (2014). חינוך היסטורי וטיפוח החשיבה ההיסטורית. גילוי דעת, 6, 99-108.
- ירושלמי, י"ח (1988). זכור: היסטוריה יהודית וזיכרון יהודי. עם עובד.
- כץ, ת' (2023). על חשיבה היסטורית והערכה חלופית - מבט ממט"ח. בתוך נ' טל וא' נווה (עורכים), חינוך היסטורי: זירות וזיקות (עמ' 425-444). מכון מופ"ת והקיבוץ המאוחד.
- לוי-פלדמן, א' (2020). ממוחך לחונך: המורה הטוב למאה העשרים ואחת. גילוי דעת, 16, 43-69.
- ליבמן, צ' (עורכת). (2013). ללמוד, להבין, לדעת: מסע בנתיבי ההוראה הקונסטרוקטיביסטית. מכון מופ"ת והקיבוץ המאוחד.
- לם, צ' (1972). ההגינות הסותרים בהוראה. ספרית פועלים.
- מטיאש, י' (2016). הבנה היסטורית ואתגריה החינוכיים. בתוך: י' הרפז (עורך), להבין הבנה, ללמד להבין: מושגים ומעשים (עמ' 197-215). מכון מופ"ת.
- מניב, ג' (2023). היסטוריה בבגרות. בתוך נ' טל וא' נווה (עורכים), חינוך היסטורי: זירות וזיקות (עמ' 183-208). מכון מופ"ת והקיבוץ המאוחד.
- משרד החינוך (2016). לתת חמש - התוכנית הלאומית לחיזוק לימודי המתמטיקה. אתר משרד החינוך: <https://edu.gov.il/heb/programs/subjects/Pages/give-me-five-math.aspx>
- משרד החינוך (2022). הילדים של מחר, מתחילים היום. אתר משרד החינוך: <https://meyda.education.gov.il/files/Pop/0files/mada-technology/Districts.pdf>
- משרד החינוך (2022). נושאי הלימוד המחייבים ביחידות הבסיס - היסטוריה ממלכתי. אתר משרד החינוך: [https://meyda.education.gov.il/files/Mazkirut\\_Pedagogit/Hitchadshuthalemid/subjectshistory.pdf](https://meyda.education.gov.il/files/Mazkirut_Pedagogit/Hitchadshuthalemid/subjectshistory.pdf)
- משרד החינוך (2023). משפיעים בחינוך: תוכנית הברגרות הגמישה. אתר משרד החינוך: <https://meyda.education.gov.il/files/Pop/0files/flexible-matriculation-program/matzeget-mitve.pdf>
- משרד החינוך והתרבות (תש"ז). תכניות לימוד בבית-הספר התיכון (ארבע שנות לימוד, ט-יב). המדפיס הממשלתי. אח"י 8.121/12.
- משרד החינוך והתרבות (תשי"ד). תכנית הלימודים לבית הספר היסודי הממלכתי והממלכתי-הדת. המדפיס הממשלתי. אח"י 8.122/8.
- נווה, א' (2017). עבר בסערה: מחלוקות על סוגיות היסטוריות בישראל. מכון מופ"ת והקיבוץ המאוחד.
- נווה, א' (2023). על הצורך בלימודי האדם כמהלך של התקשרות אנושית. החינוך וסביבו, 45, 95-106.
- נווה, א' ויוגב, א' (2002). היסטוריות: לקראת דיאלוג עם האתמול. בבל.
- נווה, פ' (1993). בין זיכרון להיסטוריה - על הבעיה של המקום. זמנים: רבעון להיסטוריה, 45, 4-19.
- קדרי, ש' (2023). בינה מלאכותית שכותבת עבודות? למערכת החינוך יש רעיונות אחרים. אתר הארץ: <https://www.haaretz.co.il/news/education/2023-01-31/ty-article-magazine/premium/00000185-c527-d253-afdd-d76770af0000>
- קיזל, א' (2008). היסטוריה משועבדת: ניתוח ביקורתי של תוכניות לימודים וספרי לימוד בהיסטוריה כללית. מכון מופ"ת.

- Ahonen, S. (2017). The lure of grand narratives: A dilemma for history teachers. In H. A. Elmersjö, A. Clark, & M. Vinterek, (Eds.), *International perspectives on teaching rival histories* (pp. 41–62). Palgrave Macmillan.
- Banaji, S., & Bhat, R. (2022). *Social media and hate*. Routledge.
- Carretero, M. (2011). *Constructing patriotism: Teaching history and memories in global worlds*. Information Age Publication.
- Carretero, M., Asensio, M., & Rodríguez-Moneo, M. (Eds.). (2012). *History education and the construction of national identities*. Information Age Publication.
- Gibson, L., & Peck, C. L. (2020). More than a methods course: Teaching preservice teachers to think historically. In C. W. Berg & T. M. Christou (Eds.), *The palgrave handbook of history and social studies education* (pp. 213–251). Palgrave Macmillan.
- Harel, T. O., Jameson, J. K., & Maoz, I. (2020). The normalization of hatred: Identity, affective polarization, and dehumanization on Facebook in the context of intractable political conflict. *Social Media + Society*, 6(2).
- Haydn, T., & Ribbens, K. (2017). Social media, new technologies and history education. In M. Carretero, S. Berger, & M. Grever (Eds.), *Palgrave handbook of research in historical culture and education* (pp. 735–754). Palgrave Macmillan.
- Hofman, A. (2007). The politics of national education: Values and aims of Israeli history curricula, 1956–1995. *Journal of Curriculum Studies*, 39(4), 441–470.
- Lee, P., & Ashby, R. (2000). Progression in historical understanding among students ages 7–14. In P. Seixas, P. Stearns, & S. Wineburg (Eds.), *Teaching, learning and knowing history* (pp. 199–222). New York University Press.
- Metzger, S. A., & Paxton, R. J. (2016). Gaming history: A framework for what video games teach about the past. *Theory & Research in Social Education*, 44(4), 532–564.
- Monte-Sano, C. (2011). Beyond reading comprehension and summary: Learning to read and write in history by focusing on evidence, perspective, and interpretation. *Curriculum Inquiry*, 41(2), 212–248.
- Monte-Sano, C., & Reisman, A. (2016). Studying historical understanding. In E. M. Anderman & L. Corno (Eds.), *Third handbook of educational psychology* (pp. 218–294). Lawrence Erlbaum Associates.
- Müller, K., & Schwarz, C. (2021). Fanning the flames of hate: Social media and hate crime. *Journal of the European Economic Association*, 19(4), 2131–2167.
- Nakou, I., & Barca, I. (Eds.). (2010). *Contemporary public debates over history education: International review of history education*. Information Age Publishing.
- Nokes, J. D. (2011). Recognizing and addressing the barriers to adolescents: "Reading like historians". *The History Teacher*, 44(3), 379–404.

- Reisman, A. (2012). Reading like a historian: A document-based history curriculum intervention in urban high schools. *Cognition and Instruction*, 30(1), 86–112.
- Rüsen, J. (2005). *History: Narration, interpretation, orientation*. Berghahn Books.
- Schneider, J. (2014). *From the ivory tower to the schoolhouse: How scholarship becomes common knowledge in education*. Harvard Education Press.
- Seixas, P. (2017a). A model of historical thinking. *Educational Philosophy and Theory*, 49(6), 593–605.
- Seixas, P. (2017b). Historical consciousness and historical thinking. In M. Carretero, S. Berger, & M. Grever (Eds.), *Palgrave handbook of research in historical culture and education* (pp. 59–72). Palgrave Macmillan.
- Seixas, P., & Morton, T. (2013). *The big six historical thinking concepts*. Nelson Education.
- Stuurman, S., & Grever, M. (Eds.). (2007). *Beyond the canon: History for the twenty-first century*. Palgrave Macmillan.
- Taylor, T., & Guyver, R. (Eds.). (2012). *History wars and the classroom*. Information Age Publication.
- VanSledright, B. A. (2013). *Assessing historical thinking and understanding: Innovative designs for new standards*. Routledge.
- Weintraub, R., & Naveh, E. (2020). Faith-based history education: The case of redemptionist religious Zionism. *Journal of Curriculum Studies*, 52(1), 45–63.
- Wertsch, J. V. (1998). *Mind as action*. Oxford University Press.
- Wilschut, A. (2010). History at the mercy of politicians and ideologies: Germany, England, and the Netherlands in the 19th and 20th centuries. *Journal of Curriculum Studies*, 42(5), 693–723.
- Wineburg, S. (1991). On the reading of historical texts: Notes on the breach between school and academy. *American Educational Research Journal*, 28(3), 495–519.
- Wineburg, S. (2001). *Historical thinking and other unnatural acts: Charting the future of teaching the past*. Temple University Press.
- Wineburg, S. (2018). *Why learn history (When it's already on your phone)*. The University of Chicago Press.



## **Nonformal education teacher training programs in the Israeli ultra-Orthodox community**

Anat Barth, Itschak Trachtengot, Nir Pal, Itay Ofzer,  
Shneor Ruchwarger

The positive implications of nonformal education (NFE), and its ability to reduce social gaps is changing Israeli teacher training programs: specialized NFE training programs are opening, and courses on NFE have been added to standard educational training programs. Yet, this process is all but absent in the Israeli ultra-Orthodox teacher-training programs, where developing such training program could contribute to improving the entire system and help prevent drop-out. This qualitative-phenomenological research explores the perception of NFE needs as seen by 131 parents, educators, and representatives of the Ministry of Education and local authorities. Results point out three significant needs in training ultra-Orthodox educators for NFE: Inserting NFE courses to training and professional development programs for ultra-Orthodox teachers (male and female); developing psycho-pedagogical and social-communal training program for male teachers and an educational-emotional support system in ultra-Orthodox boys' schools, especially high-schools (Yeshiva); establishing specialized NFE training programs in ultra-Orthodox educational training centers where teachers, youth workers, and community-center worker will gain a professional foundation. The current research stresses the importance of developing training, within the existing settings, that will be culturally sensitive to NFE in the ultra-Orthodox community, to enhance NFE in throughout its system as has already happened in the ultra-Orthodox special-education training programs.

**Key words:** nonformal education (NFE), teacher training, ultra-Orthodox society

**E-mail:** [anatbarth@gmail.com](mailto:anatbarth@gmail.com); [itschaktr@jdc.org](mailto:itschaktr@jdc.org); [NirPa@jdc.org](mailto:NirPa@jdc.org);  
[ItayOf@jdc.org](mailto:ItayOf@jdc.org); [shneori770@gmail.com](mailto:shneori770@gmail.com)

## Facilitation practices that support pedagogically productive discourse among preservice teachers

Rotem Trachtenberg-Maslaton, Irit Vivante, Dana Vedder-Weiss,  
Hagit Kuperstein

This study aims to identify, define, and characterize facilitation practices that support preservice teachers' productive discourse. It included discourse analysis of 24 discourse episodes (approximately 20 hours of recorded data) from three learning activities: (1) sharing field experiences, (2) learning new pedagogical content, and (3) discussing classroom video representation. The discourse analysis enabled us to assess the distribution of productive pedagogical talk by the activity type and rank the episodes by level of productivity. We used this ranking to compare facilitation practices in the three most productive episodes and the three least productive ones, employing the constant comparison method. We found that on average, discussing video representation involved more productive talk than learning new pedagogical content and sharing field experiences. We identified three distinguishing facilitation practices that were common to the most productive conversations and absent in the least productive ones: (1) shattering dichotomous educational beliefs, (2) exploratory support, and (3) refining actionable pedagogical aspects. The study advances our understanding of the characteristics of preservice teachers' discourse and emphasizes the importance of guiding this discourse. We offer a theoretical and practical framework for facilitation practices unique to teacher training.

**Key words:** facilitation practices, productive pedagogical discourse, teacher training

**E-mail:** [rotemtra17@gmail.com](mailto:rotemtra17@gmail.com); [iritvivante@gmail.com](mailto:iritvivante@gmail.com); [weissda@gmail.com](mailto:weissda@gmail.com);  
[hagitku@bgu.ac.il](mailto:hagitku@bgu.ac.il)

## **The dilemma of representativeness versus expertise: The challenge of shared living on a multicultural campus as perceived by the administrative staff**

Daniella Schönker, Rama Manor

Many studies on multiculturalism in higher education in Israel have focused mainly on undergraduate students in universities and regional colleges, and few – with students of education and graduate students. The present study wishes to expand the boundaries of examining the implementation of multiculturalism in institutions of higher learning, and include the attitudes and behaviors of administrative service providers at academic institutions who are at the front line of providing services to students and faculty. Our main arguments are: (1) The promotion of shared living in colleges of education requires that attention be paid also to the administrative staff, which provides services to faculty and students; (2) colleges must resolve the dilemma of representativeness versus expertise if the shared living concept is to be applied throughout the administrative staff's realms of activity. The present study's importance is two-fold: First, it is the first study to focus on examining the positions of the administrative staff at an Israeli college of education on issues of multiculturalism and shared living; second, the study examines the institutional policies of a college of education toward the implementation of multiculturalism in the employment of administrative staff at a teacher-training college.

**Key words:** administrative staff, college of education, multiculturalism, shared living

**E-mail:** [Daniella.schonker@beitberl.ac.il](mailto:Daniella.schonker@beitberl.ac.il); [rama.manor@gmail.com](mailto:rama.manor@gmail.com)

## **A comparative view of field-academia partnerships models in academic teacher-education institutions: Perspectives of agents from academia and the field**

Orit Avidov-Ungar, Yael Grinshtain, Idit Livneh,  
Haim Shaked, Daniel Nikritin

A key challenge in teacher-education programs is finding a balance in the partnership between academia and the field, including developing models to emphasize this partnership. The current study aimed to characterize the three models of partnership within the institutions: The traditional model, the classroom academia model, and the field-focused clinical model. The present qualitative study was based on 45 interviews with agents in three positions (heads of teacher education programs, teacher educators, and mentoring teachers) at 15 colleges and universities where the programs take place and in the schools where the preservice teachers work. Differences between the models were found in the definitions of the role of the mentoring teacher, the relationship between the preservice teacher and the mentoring teacher, the contribution of practical experience, and the relationship between theoretical and practical knowledge. Additionally, each model showed advantages and disadvantages arose related to the scope of the experiential component, connections between field and academia, and the role of the school principal in the training program. The findings point to the need of transfer to a model with a more clinical emphasis and on the contribution of the relationship between the various agents for the success of teacher-education programs.

**Key words:** academia-field partnership, clinical training, mentoring teachers, teacher education

**E-mail:** [avidovo@achva.ac.il](mailto:avidovo@achva.ac.il); [grinshtainya@telhai.ac.il](mailto:grinshtainya@telhai.ac.il); [iditliv@post.tau.ac.il](mailto:iditliv@post.tau.ac.il)  
[haim.shaked@hemdat.ac.il](mailto:haim.shaked@hemdat.ac.il); [danikritin@gmail.com](mailto:danikritin@gmail.com)



## **An ecological approach to exploring schools' ethical culture: An international perspective**

Shani Raveh-Amsalem, Orly Shapira-Lishchinsky

Ethics play a fundamental role in educational conduct, yet, the development of the term 'ethical culture' in educational organizations has not been examined. Using the social-ecological model, the goal of the study is to examine the characteristics of school ethical culture by comparing values that emerge from Schools' ethical-code documents. The data were based on values found in ethical code documents and supported by interviews with educators worldwide. Grounded Theory was used for data examination. The findings yielded 15 values, of which five are dominant values that can be analyzed according to Bronfenbrenner's social ecological model, and its levels: personal, interpersonal environment, organizational, communal, and public policy.

This study can contribute to developing an index for school ethical culture. Such an index could help plan and evaluate educational policy on the national level, and even on the international level (by comparing between countries regarding the levels of school ethical culture model). The findings may assist in promoting professional-development programs for teachers, programs focusing on ethical aspects that are likely to promote school ethical culture.

**Key words:** educators, ethical codes, school ethical culture, social-ecological model

**E-mail:** [shanirave@gmail.com](mailto:shanirave@gmail.com); [orly.shapira@biu.ac.il](mailto:orly.shapira@biu.ac.il)

## Thinking critically about critical thinking in history education in Israel's State Education system

Roy Weintraub

This article challenges the dominant paradigm in history education in Israel's State Education system for the past two decades – the “Historical Thinking” pedagogical tradition. This three-level critical analysis moves from the applied-practical aspect to the philosophical-theoretical one. First, despite the scientific-empirical ambitions of the Historical Thinking model, no research-based evidence has demonstrated what the consequences of implementing these learning strategies will be in the current State Education system's conditions and resources. Second, distancing from a moral stance and a clear historical narrative could push large parts of the young generation to find alternative historical narratives – often with compelling lure, but with significant biases and distortions. These alternative narratives reach the students in the State Education system through the Israeli cultural environment as well as social networks and diverse communication channels. Finally, the article points out the danger embodied in the pendulum swing of the goals of history education, which moved from a mobilizing and monolithic logic of acculturation to strongly emphasizing logics of individuation and socialization aimed at career and social success. The article's conclusions go beyond the case in question. They offer an analytical framework for different educational systems as well as for methodological issues.

**Key Words:** critical thinking, historical thinking, post-Zionism, school history, 21st century skills, State Education system

**E-mail:** [roy.weintraub@mail.huji.ac.il](mailto:roy.weintraub@mail.huji.ac.il)