

חוויה סטודנטיאלית אחרת בהכשרה להוראה: נקודת המבט של מורי המורים

טל שמר־אלקיים, ענת שביט־מילר ורינת ארביב־אלישיב

תקציר

מערכת החינוך חותרת להתאמתם של מאפייני ההוראה ודרכי הלמידה לאתגרי המאה ה־21. בהלימה לכך, נדרשים גם המוסדות להכשרת מורים להיענות לצרכים המשתנים של פרחי ההוראה, ולבסס בתהליכי ההכשרה מאפיינים של פדגוגיה מוטת עתיד המתיישבים עם אתגרים ועם תמורות אלו. המחקר המוצג במאמר זה ביקש לבחון לעומקן תפיסות של מורי מורים ביחס לחוויית למידה "אחרת" (להלן: חס"א, חוויה סטודנטיאלית אחרת), ולאופן שהיא מיושמת בפועל בעבודתם. נוסף על כך, התחקה המחקר הנוכחי אחר צורכיהם של מורי המורים לשם הטמעה מוצלחת של חס"א בתהליכי ההוראה. המחקר כלל ראיונות עומק עם 18 חברי סגל אקדמי שהם מורי מורים. הממצאים העלו כי עם ההיבטים המרכזיים המרכיבים את מהות החוויה הסטודנטיאלית האחרת נמנים: קשר בין־אישי עם פרח ההוראה, אחריות פרח ההוראה על תהליך הלמידה, רלוונטיות תוכני הלימוד להווייתם של פרחי ההוראה, וכן למידה יזמית פרואקטיבית. בתפיסת תפקידם, הדגישו חלק ניכר ממורי המורים את חשיבות המודלינג עבור פרחי ההוראה. בהתייחס לפרקטיקות החס"א, הועלה דגש סביב שבירת סדירויות של מרחבי למידה, עידוד יזמות בקרב פרחי ההוראה ושימוש בדרכי הוראה מגוונות המקדמות למידה פעילה, דיפרנציאלית, חווייתית ורפלקטיבית. פרקטיקות אלו תוארו ברובן בהקשר לגיבוש זהותו המקצועית של פרח ההוראה, והתיישבו עם התפיסות הפדגוגיות שתיארו המשתתפים. לבסוף, העלו מורי המורים צרכים הנוגעים להתפתחותם הפרופסיונלית, להסדרת תשתיות תומכות ולאייגום מחודש של הדרישות הקוריקולריות מפרחי ההוראה.

מבוא

הכשרת המורים מתמודדת בשנים האחרונות עם שינויים ועם רפורמות הנגזרים מהשיח בדבר הצורך בחדשנות חינוכית (Czerniawski et al., 2018; Debs et al., 2018).

al., 2019) – שיח הנובע משינויים וממפנים טכנולוגיים, חברתיים ותרבותיים המאפיינים את החברה בת זמננו.

מהפכת המידע והחיים בסביבה משתנה תדיר מאתגרים את מערכת החינוך, הנדרשת להתאים עצמה לשינויים אלו, מתוך שאיפה להכין את התלמידים לעולם העבודה העתידי ולציידם במיומנויות שיזדקקו להן כדי להיעשות אזרחים פעילים, אחראים ומעורבים בעולם מורכב של אי-ודאות (פויס, 2016; OECD, 2018). בשדה החינוך, שינויים אלו מתוארים במונחים של מעבר מהוראה בעלת מבנה מסורתי והיררכי להוראה המבוססת על קהילות למידה שהלומדים בהן משתפים פעולה לגבי תוכני הלימוד ודנים בהם, חונכים לומדים חדשים ומייצרים ידע (Asterhan & Bouton, 2017).

למוסדות להכשרת מורים תפקיד חשוב בהכשרת פרחי ההוראה ברוח מגמות אלו, וזאת באמצעות הבניית מודלים חדשים בהוראה-למידה, הממקמים את הלומדים במרכז (פויס, 2016; Avidov-Ungar & Forkosh-Baruch, 2018). מודלים אלו נועדו לזמן סביבת למידה גמישה המטפחת יצירתיות, יזמות וחשיבה ביקורתית, כזו המעודדת את הלומד להיות יצרן ידע פעיל, בעל הכוונה עצמית ויכולת פתרון בעיות, הלומד לאורך החיים (Darling-Hammond et al., 2017). בשאיפה ללמוד כיצד מערכת הכשרת המורים מיישמת מודלים מסוג זה, יש חשיבות בחקירת התפיסות הפדגוגיות של מורי המורים והפרקטיקות המשמשות אותם (Donche & Van Petegem, 2011).

המחקר הנוכחי מבקש להציג את הפרספקטיבה של הכשרת המורים בהתמודדות עם השינויים הנדרשים כיום במערכת החינוך. המחקר יוצא מתוך גישה הוליסטית המתייחסת לשלושה מוקדים בזירה המקצועית של מורי המורים בהקשרם של שינויים אלו: (1) תפיסות פדגוגיות; (2) פרקטיקות הוראה; (3) צרכים פרופסיונליים.

תמורות בתפיסות התאורטיות על הוראה

במרוצת השנים חלו תמורות רבות בתפיסת תפקידו של המורה. לעומת הגישה המסורתית, הגורסת כי מטרת החינוך היא העברת ידע, ומתוארת את המורה כאינטלקטואל רחב אופקים (Lamm, T., 1973. In Levy-Feldman, 2018), הרי שהגישה המודרנית רואה בתכלית החינוך קידום תהליכי למידה המספקים לתלמיד תנאים להתפתחות אישית. לפי גישה זו, המורה פועל מתוך מודעות להבדלים בין

תלמידים ורגישות לצורכיהם ומבסס קשר משמעותי עימם. הוא נתפס כמומחה המסוגל להגיב בגמישות למגוון רחב של סיטואציות חינוכיות, שואף להתפתח מקצועית במהלך הקריירה ומשתייך לקהילות למידה מקצועיות (Levy-Feldman, 2018).

נראה אפוא כי הגישה המסורתית מתמקדת במורה ובתוכני הלימוד, ומייעדת לתלמיד תפקיד פסיבי, בעוד הגישה המודרנית נגזרת מתוך עמדת מוצא קונסטרוקטיבית הממוקדת בתלמיד, ומכוונת אותו למלא תפקיד אקטיבי ולקבל עליו אחריות בתהליך הלמידה (Donche & Van Petegem, 2011; Hase & Kenyon, 2007; Postareff & Lindblom-Ylänne, 2008).

הגישה הפוסט־מודרנית הביאה לעולם החינוך את המושג **יוטאגוגיה** (Heutagogy), המתייחס לגישה חינוכית של למידה בהכוונה עצמית (Hase & Kenyon, 2007). בבסיס הגישה מצויה ההנחה כי בבני האדם טבוע הפוטנציאל ללמוד באופן מתמשך לאורך חייהם, וכי אפשר לפתח בהם את כושר הלמידה העצמאית. לפי גישה זו, ההוראה היא דיאלוגית ופרסונלית (Levy-Feldman, 2018): המורה אינו עוד בבחינת סמכות הידע הבלעדית, אלא משמש כמנחה, והלומד הוא המוביל את תהליכי הלמידה, ובתוך כך קובע את מטרותיה, את תכניה ואת דרכי הלימוד והעיתוי המתאימים לו (גלסנר, 2019; Conner, 2006).

למידה מסוג זה באה לידי ביטוי בישראל באמצעות מודלים פדגוגיים מגוונים. הבולט שבהם הוא מודל **פדגוגיה מוטת עתיד** שפותח ביחידת התכנון באגף מחקר ופיתוח, ניסויים ויוזמות שבמשרד החינוך, ומשמש כיום מצפן מערכתי לניסיונות התאמת מערכת החינוך למציאות המשתנה.

בליבת מודל הפדגוגיה מוטת העתיד מצויים שישה עקרונות יסוד כלליים: (1) **פרסונליות**: התאמה אישית של תכנים ושירותים לצרכים ולרצונות הייחודיים של הלומד; (2) **שיתופיות**: תהליך שבו שניים או יותר פועלים יחד באופן המעצים את יכולתם כפרטים, מתוך התכווננות להשגת יעד פדגוגי משותף; (3) **אי־פורמליות**: למידה בכל זמן ומקום, בשאיפה למימוש הזדמנויות הלמידה ההולכות ומתרבות במרחבי החיים; (4) **גלוקליות**: גיבוש תודעה, זהות ויכולות גלובליות ולוקליות גם יחד אצל הלומד, ויצירת איזון ביניהן; (5) **תמורתיות**: הגברת יכולתם של הלומד והמערכת לעצב לעצמם עתיד רצוי ולפעול במציאות מורכבת ומשתנה בתנאים של אי־ודאות; (6) **תכלול של זהות וייעוד אישי**: על ידי גיבוש של עצמי שלם המהווה עמוד שדרה ומצפן אישי המסייעים ללומד לנווט במציאות המשתנה.

הוראה לפי ששת העקרונות מאפשרת הבניה של חוויה לימודית חדשנית המספקת מענה לאתגרי המאה ה-21 (מורגנשטרן ואח', 2019). ממורי המורים – המרצים והמרצות במוסדות להכשרת מורים – מצופה להיות סוכנים מרכזיים של הגישות החדשות לחינוך. הם נתפסים כמוציאים אל הפועל של עקרונות הפדגוגיה מוטת העתיד, וזאת מעצם היותם מודל עבור פרחי ההוראה (Donche & Van Petegem, 2011; Montenegro, 2020). לאורו של שינוי זה, יש חשיבות רבה לחקר תפיסותיהם הפדגוגיות של מורי המורים, ופרקטיקות ההוראה המשמשות אותם, לצד חקר ההלימה בין שני אלה (Donche & Van Petegem, 2011).

מבחר מחקרים שבחנו את הקשר בין תפיסותיהם של מרצים ומורי מורים לבין הפרקטיקות שהם מיישמים לא הגיעו למסקנות אחידות – כמה מהם מצביעים על התאמה כמעט מלאה בין הדרך שמורי המורים תופסים את ההוראה לבין הוראתם בפועל (Kember & Kwan, 2000; Lindblom-Ylänne et al., 2007), אך ממרבית המחקרים עולה התאמה חלקית בלבד בין גורמים אלו (Donche & Van Petegem, 2011; Peijian & Rui, 2018; Uiboleht et al., 2016).

תפיסותיהם של מורי מורים ביחס להוראה בעידן הפוסט-מודרני

תפיסת תפקידם של המורים בעידן הפוסט-מודרני אינה אחידה, והיא בעלת פנים רבות. רבים מהמחקרים מבחינים בין שתי תפיסות הוראה מרכזיות – זו הממוקדת בתלמיד המבנה ידע ולומד באופן פעיל, וזו הממוקדת במורה ובהעברת תוכן הלימוד. במחקרים אלה נמצא כי מרבית מורי המורים והמרצים משלבים בין שתי תפיסות הוראה מרכזיות אלה במינון התואם את תפיסותיהם ביחס למהותה של הוראה מיטבית (Lindblom-Ylänne et al., 2006; Cao et al., 2019; Uiboleht et al., 2019).

במחקרים שביקשו לבחון כיצד מורי מורים תופסים את המושג למידה חדשנית (pedagogical innovation), נמצא כי הם מדרווחים על שינוי בתפיסת תפקידם – מתפקיד של מרצה שהוא מקור הידע עבור פרח ההוראה אל עבר תפקיד של מייעץ עבור הלומד בתהליך השגת המידע. במחקרים אלה, שנעשו בשנים האחרונות חלקם בישראל וחלקם ברחבי העולם, סיפרו מורי מורים על תהליכי הוראה ולמידה המדגישים העמקה ועידוד של תהליכי חשיבה ולמידה פעילה, כגון למידה בהכוונה עצמית ולמידת עמיתים (Avidov-Ungar & Forkosh-Baruch, 2018; Nurfaradilla, 2018).

שלהעברת הידע ולהכוונה שלהם יש עדיין מקום חשוב בתהליך הלמידה (Donche, 2015; Shagrir, 2017), לצד זאת, מחקרים אחרים מצאו כי מורי המורים סבורים מהוראה ממוקדת תלמיד, כל עוד הם מלווים בדרכי למידה פעילות (Lindblom- & Van Petegem, 2011), וכי מן הראוי להתייחס גם לאופני הוראה אלו כחלק (Ylänne et al., 2007).

באופן ממוקד יותר, במחקר שערכה שגריר (Shagrir, 2015) נמצאו שלוש תפיסות תפקיד של מורי מורים, שכל אחת מהן מאירה זווית אחרת של הגישה הפוסט־מודרנית בהוראה: (1) תפיסה גלוקלית: רואה במורה המורים דמות המלווה את תהליך פיתוחה של זהות מקצועית בקרב תלמידיו – פרחי ההוראה. מורי מורים המחזיקים בתפיסה זו סבורים כי תפקידם לסייע בידי פרחי ההוראה לפתח זהות מקצועית כמורים, מתוך יצירת סיטואציות ומשימות לימודיות שיצריכו חשיבה מקורית ולמידה עצמאית שלהם; (2) תפיסה המדגישה את הפרקטיקה והרלוונטיות המקצועית: מורי מורים המחזיקים בתפיסה זו סבורים כי מתפקידם להדריך את פרחי ההוראה לקראת עבודתם בשדה, לסייע בידם בתיווך בין התאוריה לפרקטיקה ולהפוך את הלמידה לרלוונטית לשדה; (3) תפיסה המדגישה את הקשר הפרסונלי והדיאלוג בין המרצה לפרח ההוראה: מורי מורים המחזיקים בתפיסה זו מאמינים כי תפקידם העיקרי הוא ליצור קשר משמעותי עם פרחי ההוראה ולסייע בידם להצליח בלימודים. כל זאת מתוך זיהוי צורכיהם וסיוע במילוי צרכים אלו. תפיסה זו של מורה המורים כמנחה המחויב ביצירת קשר אמפתי ואכפתי עם פרחי ההוראה – קשר המאופיין בתגובתיות, בגמישות ובזמינות – נמצאה דומיננטית גם במחקרים נוספים (Cao et al., 2019; Malm, 2020; Murray, 2006; Vanassche & Kelchtermans, 2014).

ממד מרכזי נוסף שבלט בתפיסתם של מורי מורים ביחס להכשרת מורים הוא הצגת מודל ראוי להוראה עבור הסטודנטים (Montenegro, 2020; Yuan, 2017). כך, אחד הממצאים המרכזיים ממחקרים בקרב מורי מורים הוא כי הם סבורים שעליהם לשלב בהוראתם דפוסים ואופנים שתלמידיהם יוכלו להפנים, לאמץ וליישם בהוראתם בעתיד (Korthagen et al., 2006; Montenegro, 2020). נראה כי הם עושים זאת בשתי דרכים עיקריות: הדרך העקיפה – באמצעות שילוב מגוון דרכי הוראה בשיעורים, והדרך המפורשת – באמצעות לימוד בפועל של שימוש במגוון של דרכי הוראה (Lunenbergh et al., 2007; Yuan, 2017). תפיסתם העצמית של מורי המורים אינה מתמצית בהצבת מודל פדגוגי אלא מקיפה

גם גילום מודל אנושי. כך, הם חשים מחויבים לקשר אכפתי עם פרח ההוראה, המבוסס על ראייתו כאדם שלם, ולא רק כלומד, זאת בין השאר לצורכי פיתוח מודל עתידי לקשר מורה-תלמיד בקרב אותם פרחי הוראה (Malm, 2020; Montenegro, 2020; Vanassche & Kelchtermans, 2014).

מחקרים מראים כי למידה מוטת עתיד משופעת ביתרונות עבור סטודנטים בהשוואה ללמידה המסורתית, לדוגמה בהיבטים של שיפור יכולת הסטודנטים בהטמעת תוכני הלימוד (Baeten et al., 2016; Ruhl et al., 1987), שיפור הישגים, בייחוד בכיתות המונות פחות מ-50 סטודנטים (Freeman et al., 2014), פיתוח תחושת הערך העצמי (Prince, 2004), שיפור מערכת היחסים בין הלומדים וכן יצירת תחושה קהילתית (Debs et al., 2019).

לצד זאת, עלו גם עדויות לתפיסות שליליות של סטודנטים כלפי מאפייני הלמידה מוטת העתיד. כך לדוגמה נמצא כי לעיתים, כשסטודנטים נדרשים למעורבות ולאוטונומיה בלמידה – הם מסרבים להשתתף, מלינים כי באו ללמוד, ולא ללמד את עצמם, ובהתאם מדדי ההערכה שלהם לקורס יהיו נמוכים (Ellis, 2015). הקשיים שהם חווים בהקשר זה באים לידי ביטוי בעיקר בניהול זמן ובתחושת אי-נוחות עקב עמימות הדרישות וההכוונה. לכן חלקם מציינים כי הם מעדיפים למידה מובנית יותר, וזמן המוקצה גם להרצאות פרונטליות ולהצבת מטרות מוגדרות (Debs et al., 2019).

אתגרים בהטמעת הוראה מוטת עתיד, זהות אישית, טכנולוגיה וקולגיאליזם

מורי המורים מציינים היבטים אחדים המקשים עליהם בהטמעת מאפיינים של פדגוגיה מוטת עתיד. אחד מהם משתקף בעבודה על זהותם העצמית כמורים, הרחבת יכולתם לתור אחר כלים חדשים ופיתוח מידה גבוהה יותר של יצירתיות, בשאיפה להכין את פרחי ההוראה באורח מיטבי ללמידה ולהוראה ברוח אתגרי המאה ה-21 (Avidov-Ungar & Forkosh-Baruch, 2018; Cochran-Smith et al., 2018; Montenegro, 2020).

כדי להיטיב ולהתמודד עם התמורות בדרכי ההוראה ברוח אתגרי המאה ה-21, מצביעים מורי המורים על מגוון רחב של צרכים הנחוצים להם: (1) תמיכה רגשית – צורך זה עולה בעיקר אל מול החשש משינוי וכן לנוכח התנגדויות שונות מצד פרחי

ההוראה (Avidov-Ungar & Forkosh-Baruch, 2018); (2) **תמיכה פרקטית** – צורך זה עולה בקרב מורי המורים בהקשר של הרחבת הידע ביחס לשינויים המתרחשים בשדה החינוך. הם מביעים צורך בלמידה על התפתחויות עכשוויות בהכשרת מורים, לצד ביקורים בבתי ספר ובמגוון מוסדות להכשרת מורים (Czerniawski et al., 2017); (3) **תמיכה טכנית** – צורך שעולה בהקשר של יישום פרקטיקות בתחומי הפדגוגיה מוטת העתיד; (4) **תמיכה פדגוגית** – לסיוע בהתאמת החדשנות לתחום הידע (שם); (5) **שיח עמיתים ושיתופיות** – נתפסים בקרב מורי המורים כרכיב חשוב בכוחם להטמיע שינויים. הם מדגישים את החסך השורר בקהילה המקצועית בהקשר זה, ומצביעים על הצורך בשיפור בשיתופי הפעולה, הן בתוך המוסד שהם מלמדים בו והן מחוצה לו (Czerniawski et al., 2018; Ping et al., 2018). מחקרים מצאו כי פגישות עמיתים יוצרות תחושת לכידות, מקדמות רפלקציה על תפיסות, על אמונות ועל דרכי הוראה ומובילות להתפתחות מקצועית ולשינוי בפרקטיקות ההוראה (Edwards-Groves, 2013; Kosnik et al., 2015; Ping et al., 2018).

לסיכום, התמורות בתפיסת תפקידו של המורה – אל עבר ראייתו כמנטור וכתומך הוראה המיישם פרקטיקות של פדגוגיה מוטת עתיד, ובהן הלומד מקבל עליו אחריות לתהליך – טומנות בחובן אתגר ממשי למורי המורים, הן בהיבט הקונספטואלי, בדמות שינויים תפיסתיים וגיבוש תפיסות חדשניות ביחס להוראה, והן בהיבט המעשי. המחקר הנוכחי ביקש להתייחס לאתגר זה מתוך בחינתן של שלוש שאלות מרכזיות אלה:

1. מהן תפיסות מורי המורים ביחס להוראה מוטת עתיד?
2. כיצד באות תפיסות אלו לידי ביטוי בפרקטיקות ההוראה שלהם?
3. מהם הצרכים העולים מתוך פרקטיקות אלו?

שיטת המחקר

משתתפים

המחקר נערך בקרב מורי המורים במכללת סמינר הקיבוצים – המכללה הגדולה ביותר בישראל להכשרה להוראה במגוון תחומי החינוך, הרוח והחברה, המדעים והאומנויות. בשנים האחרונות דנה המכללה באופן מעמיק במודלים של הוראה מתוך תפיסה פדגוגית־פילוסופית השואפת להבנות שינוי בפרקטיקות פדגוגיות ולהתאימן לאתגרים ולצרכים של הלומדים בעידן של מציאות משתנה. בתוך כך,

הובנו תהליכי שיח מעמיקים במסגרות מגוונות – בין השאר בקרב בעלי התפקידים האקדמיים, בהנהלות הפקולטות ובתוך המחלקות האקדמיות – על אודות מהות עקרונות הפדגוגיה מוטת העתיד, צורכי הסטודנטים וההתאמה בין עקרונות אלו לבין ההכשרה להוראה. בהדרגה החלו חברי הסגל האקדמי במכללה לגבש אסטרטגיות ותכנים לימודיים מגוונים במטרה להתוות תוכנית לימודים ברוח זו. התוכנית הוכתרה בשם: **חוויה סטודנטיאלית אחרת** בתהליך ההכשרה להוראה במכללה (להלן: **חס"א**), נכללה ביעדי המכללה, ואף הוטמעה בשיח הפדגוגי-חינוכי שלה. הפרשנות למושג חס"א במכללה נותרה פתוחה, וכך היא מאפשרת למורי המורים לצקת בה תוכן אישי ולתרגמה לפרקטיקות הוראה מגוונות. לאור מגמה זו, בתום שלוש שנות פעילות התעורר הצורך להבין לעומק את תפיסותיהם של מורי המורים במכללה ביחס למושג זה וליישומו בפועל.

המחקר נערך בגישה איכותנית. בשלב ראשון נערך מיפוי של המרצים המלמדים קורסים בגישה ההולמת את השיח המכללתי הנוגע לחוויה סטודנטיאלית אחרת. לשם כך שימשה רשימת חברי הסגל האקדמי שדיווחו על הוראה בדרכים חדשניות ומגוונות. רשימה זו גובשה בהמשך להפניית קול קורא למורי המורים מהיחידה לקידום הוראה במכללה, לשתף בהיבטים ייחודיים של ההוראה שלהם. בסך הכול מנתה הרשימה 94 מורי מורים.

בשלב שני אותרו מרצים שהקורסים שלהם הולמים את עקרונות הפדגוגיה מוטת העתיד. מהם נבחרו 18 מרצים שהוזמנו להשתתף בריאיון. בחירת המרצים נעשתה מתוך התייחסות לייצוג כלל תחומי הלימוד במכללה. כל המרצים שהוזמנו הסכימו להתראיין.

פילוח מגדרי: רואיינו 14 נשים וארבעה גברים.

ותק: למחקר זה רואיינו מרצים חדשים לצד ותיקים ומנוסים – בעלי ותק שנע בטווח שבין שלוש שנים ל-42 שנה – ובממוצע, כמעט 22 שנות ותק במכללה. חמישה מהם בעלי תפקיד נוסף במכללה. רוב המרצים שאותרו לצורך המחקר תומכים בגישה פדגוגית מוטת עתיד, והתוכנית המכללית פרסה בפניהם הזדמנות להכנות את הקורסים באופן ההולם את עקרונות הגישה.

כלי המחקר

לצורך המחקר שימש ריאיון חצי-מובנה – המרצים שהשתתפו במחקר הוזמנו לריאיון פנים אל פנים שעסק בשלוש סוגיות מרכזיות: (1) משמעות המונח חס"א

עבור המרואיינן – נבדק בין השאר מה כוללת אותה "חוויה אחרת", ומהם היתרונות והחסרונות של למידה מסוג זה; (2) יישום חס"א הלכה למעשה – ההתמקדות בדרכי ביטויה של החס"א בשיעורים, בתמורות בתהליכי ההוראה בכיתה שנוצרו בעקבותיה, וכן בתפיסות לגבי שינויים בתפקיד המורה ובזהותו המקצועית של פרח ההוראה המתעצבים לאורך של תמורות אלו; (3) צורכיהם של מורי המורים לאורך תהליך יישומה של הוראה אחרת, והקשיים הכרוכים במימוש מטרה זו.

הראיונות ארכו כ־45 דקות בממוצע, הוקלטו ותומללו בדיעבד. הריאיון נפתח בדברי הסבר למשתתפים על מטרת המחקר, והובטחו להם אנונימיות בפרסום וחיסיון של פרטיהם האישיים, ושל כל פרט מזהה אחר. החוקרות במחקר הן עמיתות של המרואיינים, אך אין ביניהם יחסי סמכות. כל המרואיינים הביעו את הסכמתם המפורשת להשתתף בריאיון. הריאיון המתומלל קודד בשמות בדויים, זהותם של המרואיינים נותרה חסויה כבר בתהליך ניתוח הנתונים, כפי שיפורט להלן.

ניתוח הנתונים

הנתונים נותחו בגישה פרשנית־אינדוקטיבית: בשלב הראשון סווגו תשובות המרואיינים לפי נושאים כלליים שהעלו. בשלב השני קובצו נושאים דומים לקטגוריות המייצגות את ההיבטים המרכזיים שהועלו בראיונות (שקדי, 2011; Maykut & Morehouse, 1994), כמפורט בפרק הממצאים שלהלן. הקטגוריות תוקפו מתוך הצלבת הקטגוריות הראשוניות שניסחה כל אחת מהחוקרות לבין אלו שניסחו החוקרות האחרות. לאחר ניסוחן של קטגוריות מתוקפות נבנה מודל המחקר.

ממצאים

חלק א:

תפיסות מורי המורים ביחס למושג "חוויה סטודנט־אלית אחרת"

המרואיינים תיארו את תפיסת עולמם בהקשר למושג חס"א, מתוך התייחסות לתהליך שהם חווים בעקבות הציפיות מהם ללמד באופן שונה ואחר. רבים מהם תיארו תהליך חיובי של שינוי בתפיסת ההוראה. הם ציינו כי תפיסת ההוראה

החדשות שהתפתחו בתהליך זה פתוחות יותר לעמימות, מספקות מקום נרחב יותר לפרח ההוראה בתהליך הלמידה ומתעדפות איכות והעמקה במקום גבוה יותר מאשר הספק כמותי של חומר הלימוד. המרואיינים הצביעו על תחושה שהציפייה מהם כמורי מורים לשנות את דרכי ההוראה המסורתיות אומנם דורשת השקעת זמן ניכרת ולמידה מחודשת מצידם, אך בד בבד מציבה אתגר עבורם, מוסיפה עניין וגיוון לעבודתם, יוצרת מחויבות גבוהה יותר להוראה ומביאה אותם "להמציא את עצמם מחדש":

אני רוצה לשנות, אני רוצה לגוון, אני לא יכולה אחרת. למה חס"א היא מעניינת? כי זה דורש ממני ללמוד, כי זה דורש ממני לחקור, כי זה דורש ממני להכין עוד דברים. [...] אני מרגישה מחויבת (אביבה). מבחינתי זה הרבה יותר עבודה, אני לא באה מלמדת והולכת הביתה, אני גם לא יודעת מה תהיה התוצאה הסופית, זה לא באתי נתתי הרצאה והלכתי, או שקיבלו מאמר לענות על שאלות [...] זה משהו שהם צריכים ליצור, להביא, אני צריכה לראות שמה שלימדתי אכן הוא מובן, איזה מהלך עבר הסטודנט [...] וזה גם לוקח הרבה יותר זמן, זאת אומרת שמבחינת כמות אני אולי מלמדת פחות, אבל הוא הרבה הרבה יותר מבחינת האיכות (גליה).

ככלל, חס"א נתפסת כחוויה מעשירה של הוראה מגוונת, משתנה ודינמית השוברת סדירויות על ידי התייחסות גמישה יותר לזמן ולמקום, ומורכבת ממגוון רחב של פרקטיקות. המרואיינים מעידים כי למידה מעין זו אינה מוותרת על חוויה של הרחבת הדעת השואפת ליצור אנשי הוראה שאינם מורים בלבד, אלא בראש ובראשונה מחנכים בעלי עמוד שדרה מקצועי ואידיאולוגי ותפיסת עולם מגובשת. חלק מהמרואיינים סבורים כי אין משמעה של חס"א יציאה מוחלטת מגבולות ההוראה הפרונטלית, שכן גם להוראה הפרונטלית יתרונות משלה, כמספקת בסיס של ידע וכמקצרת תהליכי למידה, וגם דרכה אפשר ליצור חוויית למידה משמעותית. מהראיונות עלו חמישה היבטים מרכזיים המצויים במהותה של אותה חוויה סטודנטיאלית אחרת:

1. קשר בין-אישי עם פרחי ההוראה: המרואיינים תיארו כי לתפיסתם במהות החס"א עומד המפגש עם פרח ההוראה, ובמרכזו הקשבה ומענה לצרכיו, מתוך התייחסות אנושית מכבדת לפרח ההוראה כאדם. אחת הדרכים המרכזיות שצוינו לשם כך היא ההוראה הדיפרנציאלית הקשובה לדרכי הלמידה המתאימות ללומד:

מתייחסים באמת לאיך אתה פוגש בן אדם ומה המשמעות של מפגש בין־איש. מפגש בין־איש קורה גם בתוך כיתה, גם בתוך הרצאה [...] בעובדה שאני רואה חינוך כמגע, כאינטראקציה עם אנשים, ואני מוצאת את זה כדבר המרכזי שצריך לעשות (אנה).
חשוב לתת פתח לכל לומד גם לקבל את ההקניה בדרך שמתאימה לו ולא מכותיבה דרך הקניית אחת לכולם. [...] אני באה עם תוכנית שיש בה גם מרחב תנועתי ללומדים שונים (טלי).

2. קבלת אחריות מצד פרח ההוראה לתהליך הלמידה: המרואיינים תיארו יחסים דיאלוגיים עם פרחי ההוראה, באופן שאין להם כמורי מורים מונופול בלעדי על הידע. פרח ההוראה מעורב, ולמעשה הוא שותף פעיל, בהוראה ובלמידה:

גם אם הוא יודע יותר ממני משהו בתחום ידע אחד [...] זה לא פוגע בי, אני יכולה גם לקבל ממנו השראה, ואני גם מדברת על זה איתם. אין פה איזה מונופול על הידע למורה (הדר).

חלק מהעניין זה שאנחנו רוצים סטודנטים שלוקחים אחריות על תהליך הלמידה שלהם, [...] זה לא מסיר את האחריות שלי כמורה, כמדריכה, האחריות שלי היא שם, אבל לימוד אמיתי לא יכול להיעשות אם אתה לא תיקח על עצמך את האחריות הזו (דליה).

3. רלוונטיות התכנים לחייו של פרח ההוראה: המרואיינים סבורים כי חס"א משמעה רלוונטיות של התכנים לחייו של פרח ההוראה – המקצועיים והאישיים, בהווה או בעבר. רלוונטיות זו מניעה תהליכים של התבוננות פנימית רפלקטיבית ושל למידה עצמית, ומנגד – חיבור לשדה המקצועי:

לייצר להם משמעות שתהיה קשורה לחיים שלהם, רלוונטית לחיים שלהם [...] לקחת מתוך התוכן האקדמי את הרלוונטי, להיות מחוברים לשטח, למה שקורה היום כל הזמן, ולהיות מחוברים לערכים שהם צריכים להחזיק אותם כל הזמן, זה מיהו איש חינוך (עדי).

4. למידה יזמית פרואקטיבית: המרואיינים הדגישו בתיאוריהם את חשיבות שילובן של יוזמות חוץ־כיתתיות התורמות לשדה, מתוך שאיפה להצמיח אנשי

חינוך היודעים לזהות צרכים, לקבל החלטות, ליזום, לתכנן וליצור שינוי. למקור היוזמה תוארו שני מאפיינים שונים: יזמות שבאה מתוך זיהוי של צרכי השדה או כזו המתגבשת לנוכח זיהוי מצד פרח ההוראה את התשוקה הבוערת בו לחקור תחום פדגוגי מסוים ולפתחו:

אני חושבת שכל סטודנט בעולם אידיאלי היה צריך לבנות את התוכנית ככה שהוא יפתח משהו בעצמו [...] שהוא יוכל איזשהו תהליך שהוא יהיה אחראי לו או יחקור אותו, ושיעשה את זה כי זה מעניין אותו [...] שיחשוב על עצמו במושגים של "אני בא לתרום למערכת החינוך" [...] אם אני הייתי בונה תוכנית להכשרת מורים בתואר הראשון, הייתי הולכת על משהו שכל סטודנט, כשהוא יוצא החוצה – בוער בו משהו (עינת).

5. מודלינג: חלק ניכר מהמרוויינים הדגישו בתפיסת תפקידם בהכשרת מורים את המודלינג עבור פרחי ההוראה. ניכר שהם מאמינים כי הם בעלי תפקיד פדגוגי חשוב, מעבר להוראת תחום תוכן – תפקיד שגלומה בו השראה, וכי עליהם להוות דוגמה להוראה בדרכים מושכלות, שכן הציפייה היא שפרחי ההוראה יחקו דרכי הוראה אלו ויישמו אותן בבתי הספר בקרב תלמידיהם:

מבחינתי חוויה סטודנטיאלית אחרת זה לראות בשיעורים שאני מלמדת גם מודלינג [...] בכל פעם שאני שומעת מהם "וואו, עשיתי כזה בכיתה" – מבחינתי, אני עושה וי, זאת אחת המטרות שלי היום כשאני מלמדת [...] אז אני כן הייתי רוצה שהם יקבלו לא רק תאוריה, אלא גם מודלינג ממני, גם לא מה אפשר לעשות במילים, אלא במעשים (אביבה).

חלק ב: חוויה סטודנטיאלית אחרת במבחן המעשה:
תרגום תפיסות פדגוגיות לפרקטיקות יישומיות בכיתה

חלקו השני של המחקר ביקש לבחון באיזה אופן התפיסות שתוארו לעיל מתורגמות לפרקטיקות יישומיות בכיתות הלימוד, וכיצד הן משתקפות בפועל בדרכי ההוראה ובתהליכי הלמידה שמורי המורים מקדמים. בחלק שלהלן יוצגו חמש תמות שעלו מדברי המרוויינים ליישומים אלו של חס"א ולהשלכותיהם על בניית זהות חדשה של פרח ההוראה לצד ההכרה באתגרים ובקשיים שיישומים אלו מזמנים עבורם ועבור הלומדים.

1. **שבירת סדירויות:** במסגרת חילוץ התמות המשקפות ביטויים של חס"א במבחן המעשה, מרבית המרואיינים התייחסו ל"שבירת סדירויות" ההוראה והלמידה, כפי שתוארה בחלק הקודם כנדבך מרכזי בתפיסה הפדגוגית של חס"א, במוכן של פריצת גבולות מרחבי הלמידה ודרכי ההוראה השגרתיים והמוכרים, וביסוס מצע אקספרימנטלי תחתיהם, המאפשר התפתחות תוך כדי תנועה. במסגרת זו הדגימו המרואיינים מבחר מצבים, ובהם החלפת מסגרות הקורס המוכנות והעקביות של "מרצה-כיתה" לאורך הסמסטר בשיתופי פעולה בין מורי מורים ממחלקות שונות, ביציאה מהכיתות לסיורים ולפעילויות חוץ המאפשרים מגע ישיר עם "השטח" והיכרות בלתי מתווכת עם מאפייניו ועם צרכיו, בקיום שיעורים במרחבים לא-פורמליים ועוד:

אנחנו מנסים להרחיב את זה, לנסות כמה שיותר דברים, להיות אקספרימנטליים. מ' מהחוג שלי עושה חדררי בריחה, שזה משהו אחר לגמרי, משלב יצירתיות, מוח בלשי ועבודה אפילו עם הידיים [...] אני מאמין בדיונים סביב סרט וטקסט שקראנו בבית והוספתי לזה מרכיב אחד: היום היינו בספרייה הסינמטק, כל זוג חיפש חומרים על סרט שהוא בחר, אז זה משהו שהוא יוצא מהשגרה, גם מבחינת המקום, גם מבחינת סוג הדבר שעושים. שבוע הבא הם עושים פרזנטציות בנוסח הפודקאסט. יש כאלה שאצלם יש מהפכה מוחלטת. מ' לקח את הכיתה שלו לשלושה ימים רצופים בירושלים בספרייה הלאומית. הם שמעו כל מיני הרצאות והסתכלו על חומרים שיש בספרייה הלאומית סביב הנושא, הכול לא היה בכיתה, אלא מן תזוזה כזאת ממקום למקום (אבי).

2. **למידה פעילה מבוססת אחריות אישית, יזמות והתנסות חווייתית ושיתופית:** בהתכתב עם גישה זו של גילוי ופריצת גבולות מקבעים, נשאלת השאלה – מהו גבול האחריות של פרח ההוראה בתהליך הלמידה? מורי המורים שהשתתפו במחקר תיארו מגמה של עידוד יזמות בקרב פרחי ההוראה, שמטרתה להגביר את מעורבותם האישית בתהליכי הלמידה, ולספק ביטוי לרעיונותיהם ולנטיותיהם האישיות. עידוד היזמות חובר להתנסויות הוראה ולמידה מגוונות המתכנסות לכדי רכיב דומיננטי אחד: **למידה פעילה הצומחת מתוך התנסות חווייתית.** כך, תיארו המרואיינים בין השאר למידה סביב פרויקטים, למידת חקר, למידה סדנאית הכוללת תרגול מיומנויות תוך־אישיות ובין־אישיות, למידה מכוונת

התבוננות, הוראה דרך אומנויות, דיונים פעילים ולמידת עמיתים. הלמידה הפעילה, המטפחת לתפיסתם לומד עצמאי, חושב ויוצר, תורמת בתורה לקבלת אחריות אישית ללמידה, וכך מצמצמת את תפקידו של מורה המורים כמוביל ידע וערכים:

יש פחות למידה מהמרצה, יותר למידה עצמית, חוויית למידה בקבוצות, קריאת מאמרים, ניתוח לעומק של מאמרים, ולא שאני אסכם להם את המאמרים. [הסטודנט] יותר עושה אינטגרציה בין חומרים, יותר מביע דעתו בהסתמך על ידע, ולא קם בבוקר ואומר מה הוא חושב בלי שהוא יודע – זאת אומרת אחריות ללמידה, אחריות לידע (אביבה).

בדרך זו, לתפיסתם, מורה המורים הוא בעיקר מנחה דרך, המבסס עבור תלמידיו כר פורה לביטוי עצמי ולמעורבות פעילה, ומסייע להם בגיבוש זהותם המקצועית המתעצבת:

שאלתי אותם: "זרקו לי איזשהו מושג או ערך שלדעתכם צריך להוביל את האני מאמין שלכם", ואז נוצר ויכוח, ואני רק הייתי שם בצד כדי לאפשר להם, לכוון אותם [...] הכול חייב לבוא מהם [...] רק שאחרי שהם בוחרים – אנחנו מכוונים אותם להבין, מעבר למטרה שלהם, איזה מושגים יוצאים מתוך היוזמה (נורית).

חלק ניכר מלמידה זו נעשה באופן קבוצתי ושיתופי, בתהליך שבו פרחי ההוראה מייצרים את הידע. כך, מרחב הלמידה הדינמי והפעיל מגייס את היחיד להשמיע את קולו הייחודי ומכוון לטפח את יכולת הלומד "להקשיב לקולות האחרים". הלמידה השיתופית מייצרת חיבור בין פרחי ההוראה סביב משימות ושאלות, מקנה משמעות לעצם המפגש ביניהם בכיתה ומעוררת מוטיבציה לעשייה פעילה:

יש המון דרכים ללמידות שיתופיות [...] בעצם הסטודנטים יוצרים את הנושא של השיעור תוך כדי ההתנסות שלהם, ואז יש חשיבות למפגש של הסטודנטים, לאינטראקציה בין הקבוצות [...] נגיד אתמול העברתי שיעור שחלק הלכו לספרייה, חלק על הדשא, חלק בכיתה, כאילו פרצו את כל גבולות המכללה, ובסופו של דבר כולם חוזרים לכיתה עם הקצב

של הזמן שניתן ומספיקים להציג תוצרים [...] וגם דנים, וגם כבר חושבים איך אפשר ליישם את זה עם התלמידים [...] אתה רואה שבקבוצה נגיד שיש חמישה סטודנטים, כולם עובדים ומתרגשים ותורמים ומבינים שהם חלק מהפאזל הזה של הקבוצה, ואחר כך יהיו חלק מהפאזל הגדול (גליה).

עם זאת, נראה כי לדרך למידה זו, שבה הקניית הידע ממזערת את גבולותיה למען חוויית למידה אקטיבית, יש גם מחירים, ובהם: התמודדות עצמאית ופחות מתווכת של פרחי ההוראה עם הלמידה, קושי בחלוקת תפקידים בקבוצות הלימוד, ובעיקר ויתור מסוים על מילוי הצורך של חלקם בסילבוס סדר, במטרות למידה ידועות מראש ובהנחיות ברורות:

אני חושבת שהקטע הוא שבאמת אנחנו עובדים היום מול קהל נורא מורכב, מצד אחד [...] סף הריגוש שלהם הוא נורא גבוה, הם מאבדים קשב במהירות הבזק, והם כן נורא רוצים להיות אחרים, ושהחוויה תהיה אחרת, ומצד שני הם צריכים נורא סדר, כי אחרת הם מתבלבלים, אז עכשיו הם רוצים את הטוב משני העולמות, הם גם רוצים שהעבודה תהיה אלטרנטיבית ואחרת, אבל גם שההנחיות שלה יהיו סופר מסודרות וברורות, או שהקורס יהיה באמת גמיש, אבל שמצד שני שהם יידעו מראש מה המטרות שלהם, למה מצפים [...], זה באמת חתיכת אתגר (הילה).

3. הוראה דיפרנציאלית – לכל לומד יש קול משלו: המורכבות הטמונה ביישום חוויה סטודנטיאלית אחרת נוגעת גם בהתייחסות לשונות בין פרחי ההוראה ביכולתם להתמודד עם למידה עצמית ועם הוראה פחות מובנית. התייחסות זו קשורה במאפיין מרכזי נוסף של יישום הפדגוגיות הקשורות בחס"א – הוראה דיפרנציאלית. תיאוריהם של כמה מהמרואינים משקפים פרקטיקות של דפרנציאליות בהוראה המתבססות על הפנמת העיקרון שלפיו לכל לומד מאפייני למידה ייחודיים לו, נטיות וצרכים שונים המבקשים מענה והתייחסות בתוך תהליכי ההוראה. בהקשר זה חשוב לציין שעלתה בבירור לגיטימציה לפרקטיקות ההוראה המסורתיות לצד אלו החדשות, ולא במקומן, בהתבסס על קשיבות לצורכיהם של הלומדים השונים:

בחזון שלי לפחות, לא כל השיעורים צריכים להיות חס"א בסוף, כלומר טוב שיהיו השיעורים הקונבנציונליים, הרגילים, המסורתיים, ולצידם מגוון של אופציות אחרות [...] אני מעביר בסמסטר הזה קורס חס"א, שהוא על סרטים שעוסקים ב[נושא הקורס], ואחד משני התוצרים של סוף הקורס זה לעשות פודקאסט. בפודקאסט באים לידי ביטוי מאפיינים שלא באים לידי ביטוי במטלות, כמו רהיטות, כמו קול אפילו, אנשים יודעים להנכיח את עצמם עם קול ברור, משהו שאין כל כך בעבודות ומטלות [...] אז אני יכול להגיד לך שיש לי לפחות שתי סטודנטיות שמהרגע שהתחלנו ככה ללכת לכיוון הפודקאסט, פתאום הן פרסונה אחרת [...] הן היו כבויות, הן כמעט לא דיברו בכיתה, ומרגע שכל אחד היה צריך להתחיל לתרגל את זה [...] הן מרגישות שהן טובות בזה, אז זה נותן להן את הביטחון (אבי).

4. יסוד הרלוונטיות בתהליכי ההוראה-למידה: גורם נוסף שכמה ממורי המורים הצביעו עליו הוא חיזוק יסוד הרלוונטיות של תהליכי ההוראה-למידה לעולמם של הלומדים. יש שקישרו את יסוד הרלוונטיות לעולמות התוכן המנחים את השיעור, אחרים התייחסו להיבט זה בהקשר הפדגוגי, במובן של התאמת דרכי ההוראה לאופי השיעור ולמטרתו, ויש שתיארו את הרלוונטיות דרך מעורבות הלומד וחיבורו דרך תהליך אינטרוספקציה מעמיק:

זה מתחיל בזה שאני מציעה להם כל הזמן לייצר איזושהי נוכחות שאני קוראת לה נוכחות כפולה [...] כל הזמן להיות מאוד מחוברים לעצמם, וגם קצת להסתכל על החוויה שמתהווה בשיעור ועל אופן הנוכחות שלי כמרצה [...] בשיעורים הראשונים אני שואלת, "איך זה היה להיות בתוך עצמכם בשיעור הזה?" [...] אני מקפידה שזה יישאר מאוד צמוד לעולמות התוכן שאנחנו מדברים עליהם, זה לא תהליך תרפויטי [...] זה צריך להיות קשור לעולם החינוך, וזה צריך להיות קשור לדברים שנאמרו בשיעור הזה (אנה).

5. פרקטיקות של מודלינג: בהקשר של זהותו הפרופסיונלית של פרח ההוראה, מרבית המרואיינים טענו כי זהות שכזו מבוססת על חשיבה ביקורתית על הידע ובחינה שלו מתוך רלוונטיות אישית. תהליכים שכאלו מתוארים כבעלי תרומה

חשובה לפיתוח תפיסת תפקיד מורכבת, לצד זהות מקצועית מנומקת, מגובשת ואחראית, הניזונה מחיבור למאפיינים אותנטיים של פרח ההוראה, ומנגד – פתוחה לבחינה ביקורתית מחודשת ומשתנה. בהקשר זה מתוארות עמדות פדגוגיות כההליך דינמי שאמור להתגבש לאור פתיחות להתנסויות החדשות ולהשלכותיהן.

חלק מהמרואינים ציינו מפורשות את החשיבות שהם מייחסים לחיבור בין הפרקטיקות המונהגות בכיתה ושיטות ההערכה לבין יישומן בבתי הספר בקרב תלמידיהם של פרחי ההוראה, בבחינת "להעביר את זה הלאה". במונח זה הודגש הקשר בין מבחר "הכובעים" שחובש פרח ההוראה, הן כלומר והן כמורה. בהתייחס למאפיינים ייחודיים של מודלינג במסגרת ההכשרה, עלו למידה חוץ־כיתתית, שילוב טכנולוגיה בהוראה, עבודת צוות בקבוצות קטנות, פעילות חווייתית או משחקית וכן הוראה המאתגרת את הבניית הפדגוגיה דרך ערעור אזורי הנוחות לשם ביסוסה כמושכלת וכמעמיקה:

כשאתה רואה סטודנטים מתרוצצים בלמידה מבוססת מקום במכללה, ורצים לחקור ולחפש את החידה, והם מנצלים את כל האמצעים שברשותם [...] אז כשהם חווים את החוויה בגוף, אחר כך מאוד קל להם להביא את זה לכיתה [...] ואני מדברת על סטודנטים שאני לפעמים מתשאלת אותם לפני הפעילויות, והם מתנגדים נגיד ללמידה שהיא מחוץ לכיתה, ולשלוח סטודנטים עם סמארטפונים לחקר, וזה נראה להם שזה לא יעבוד, וכשהם רואים על עצמם שזה עבד ושהם היו חדורי מוטיבציה וממש עבדו רק על הפעילות, בכלל לא עניין אותם ששמה יש להם עולם שלם שמסתובב, אז הם אומרים, "אם המרצה סמכה עלינו, ואנחנו סמכנו על עצמנו, אז גם נוכל לסמוך על התלמידים שלנו ולפתח אצלם את זה שהם יסמכו על עצמם" (טלי).

חלק ג : צורכי מורי המורים – מה נדרש כדי לקיים חוויה סטודנטיאלית אחרת? חלק זה, החותם את פרק הממצאים, מבקש לבחון את צורכיהם של מורי המורים, שיאפשרו לתפיסתם לקיים חס"א במסגרת הקורסים האקדמיים שהם מלמדים. במהלך הראיונות עלו שלושה מוקדים מרכזיים המשקפים את צורכי המרואינים בהטמעת חס"א בתהליכי ההוראה:

1. **התפתחות פרופסינולית של חברי הסגל:** המרואיינים גרסו כי עיצוב חס"א וביסוסה בהכשרה להוראה מצריכים בראש ובראשונה הבניית תהליך התומך בהתפתחותם הפרופסינולית כמורים. בהקשר זה הדגישו המרואיינים את הצורך בליווי ובהכשרה בתהליכי הוראה והערכה, בהבניית תשתית ללמידת עמיתים ובזימון התנסויות אחרות ומגוונות גם עבור מורי המורים עצמם, לצד הנכחה של חוויית ההוראה האחרת, כחלק מפיתוח מקצועי ממוסד.
2. **שינויים בסדירויות ובתשתיות של התוכניות האקדמיות ופתיחות לרעיונות חדשים:** מורי המורים הציעו בין השאר להפחית את כמות החומר הנלמדת, ותחת זאת להעמיק יותר בנושאי ליבה, להוסיף שעות חלון לפרחי ההוראה כדי לאפשר להם לעבוד על פרויקטים משותפים, להקטין את קבוצות הלימוד ולשנות את תהליכי ההערכה. מעבר לזה, הצביעו המרואיינים על הצורך להבנות תשתיות המתאימות לקיומם בפועל של שיעורים ברוח חווייתית, וכן ציינו את הצורך בהנגשת מרחבי למידה מגוונים, ואת נחיצותם של ציוד טכנולוגי חדשני ומבחר אמצעי הוראה מעשירים.
3. **איגום מחדש של הדרישות הקוריקולריות מפרחי ההוראה:** לטענת מורי המורים, פרחי ההוראה מצפים להוראה פרונטלית, ובתוך כך מציינים כי השינוי בשגרות הקורסים החווייתיים דורש מהם עבודה מאומצת, לימוד עצמי ואחריות. השינוי הנדרש מציב את פרחי ההוראה באי של אי־ודאות, שרבים מהם אינם מתורגלים בה, ולעיתים אף אינם מעוניינים בה. לדעת המרואיינים, סוגיה זו דורשת חשיבה מערכתית. לדידם, כדי להטמיע פרקטיקות הוראה ממוקדות למידה פעילה יש אומנם להציב דרישות ברורות לפרחי ההוראה ביחס לתפקידם בקורס, אך עם זאת להיות רגישים לצורכיהם ולקיים שיח המחדד את הייחודיות והתועלת שבשיטות לימוד אלו.

דיון ומסקנות

הכשרת המורים ניצבת בפני שינויים ורפורמות הנגזרים ממפנים טכנולוגיים, חברתיים ותרבותיים המאפיינים את החברה הפוסט־מודרנית (Czerniawski et al., 2018; Debs et al., 2019). למוסדות ההכשרה תפקיד חשוב בהבניית מודלים פדגוגיים מוטי עתיד ההולמים שינויים אלו ומטמיעים תהליכי למידה והוראה חדשניים שיספקו מענה לאתגרי המאה ה־21 (Avidov-Ungar & Forkosh-Baruch, 2017; Darling-Hammond et al., 2018).

מטרת המחקר הנוכחי הייתה לבחון את תפיסותיהם של מורי המורים לגבי חוויית למידה סטודנט־אילית "אחרת" וכן לגבי אופן יישומה בפועל בעבודתם, לצד צורכיהם של אותם מורי מורים לשם הטמעה מוצלחת של החס"א בתהליכי ההוראה.

ממצאי המחקר מצביעים על הלימה בין תפיסות מורי המורים לתפיסות חדשניות של הוראה, ובהן מודל פדגוגיה מוטת עתיד שפותח בישראל (מורגנשטרן ואח', 2019). הגישה הפוסט־מודרנית בחינוך דוגלת במעבר מתוכנית לימודים ממוקדת מורה לתוכנית לימודים ממוקדת תלמיד. לפי גישה זו, התלמיד מקבל אחריות על הלמידה וקובע את מטרותיה, תכניה וזמן קיומה (גלסנר, 2019; Hase & Kenyon, 2007; Conner, 2006), ואילו המורה הוא תומך למידה המתחבר לצורכי הלמידה האישיים של התלמיד (Hase & Kenyon, 2007; Levy-Feldman, 2018). בהקשר זה, המרואיינים שהשתתפו במחקר תיארו תהליך חיובי של שינוי תפיסות ההוראה שלהם לכדי תפיסות הוראה בעלות יסוד מארגן המתמקד בהבנת מהותה של פדגוגיה מוטת עתיד. תפיסות ההוראה החדשות שפיתחו מפנות לפרח ההוראה מקום מרכזי בתהליך הלמידה ומתעדפות איכות והעמקה על פני הספק של חומר.

חס"א נתפסת בעיניהם כחוויה עשירה ומעשירה של הוראה מגוונת, משתנה ודינמית, השוברת סדירויות של זמן ומקום ומדגישה היבטים בהוראה המתכתבים עם אתגרי הוראת המאה ה־21. מטרתה של החוויה, על פי מורי המורים, היא לטפח מחנכים בעלי עמוד שדרה מקצועי ואידיאולוגי ותפיסת עולם מגובשת. תפיסות אלו, כפי שנמצאו במחקר, הולמות את תפיסותיהם של מורי מורים בישראל כפי שבאו לידי ביטוי גם במחקרן של אבידוב־אונגר ופורקוש־בראוך (Avidov-Ungar & Forkosh-Baruch, 2018), שבו דיווחו מורי מורים על שינוי בתפיסת תפקידם – מתפקיד של מרצה שהוא מקור הידע עבור פרח ההוראה לתפקיד של מייעץ עבור הלומד בתהליך השגת המידע, המצריך העמקה ומעורר תהליכי חשיבה והמשגה.

תפיסות ההוראה של מורי המורים במחקר הנוכחי אינן נותרות ברובד התאורטי, אלא מתורגמות ישירות לפרקטיקות הוראה ולמידה המשמשות אותם לפי דיווחיהם. התאמה זו בין תפיסות לפרקטיקות בקרב מורי מורים, באופן מלא או חלקי, נמצאה גם במחקרים קודמים, שהעלו את ההשערה כי תפיסות מרצים ביחס להוראה ממלאות תפקיד מרכזי בעיצוב דרכי ההוראה שלהם (Donche &

(Van Petegem, 2011; Kember & Kwan, 2000; Lindblom-Ylänne et al., 2007). במחקר הנוכחי עלתה בכירור התאמה בין תפיסות ההוראה של מורי המורים ביחס לחס"א לבין הפרקטיקות שהם מיישמים בכיתה. שלושה ממדים מרכזיים שעלו במחקרים קודמים זכו לאישוש במחקר הנוכחי, כמשקפים את תפיסות ההוראה ביחס לחס"א, בהלימה לתרגומן לנגזרות פרקטיות בשטח:

1. קשר בין-אישי ודיפרנציאליות בהוראה – קשר בין-אישי ודיאלוגי עם פרחי ההוראה נתפס בעיני מורי המורים כחלק אינהרנטי מתפקידם, והם תופסים את עצמם כמנחים המחויבים ביצירת קשר המאופיין באכפתיות, בתגובתיות, בגמישות ובזמינות (Murray, 2006; Shagrir, 2015; Vanassche & Kelchtermans, 2014). ממצאים דומים עלו גם מהמחקר הנוכחי. החס"א, כפי שעלתה במחקר זה, כרוכה במהותה בהקשבה ובאמפתיה. אחת הדרכים המרכזיות שמורי המורים שהשתתפו במחקר זה תופסים כמספקת מענה לצרכים אלו היא ההוראה הדיפרנציאלית – הוראה המתאפיינת אומנם במטרות למידה זהות עבור כל הלומדים, אבל אופן הלמידה קשוב ומותאם למנעד רחב של לומדים (שמשי, 2017).

המרווינים התייחסו מפורשות לחשיבות הרעיון של גמישות והתאמה לשונות באמצעות מגוון דרכים ללמידת התכנים והבאתם לידי ביטוי. עם זאת, חלק ממורי המורים במחקר הנוכחי, בדומה לממצאים ביחס למורי המורים שהשתתפו במחקרים קודמים (Cao et al., 2019; Donche & Van Petegem, 2011), סבורים שבהתבסס על קשיבות לצורכיהם של לומדים שונים יש לשלב בין פרקטיקות הוראה מסורתיות לחדשות.

בהקשר זה חשוב לציין כי בעוד מורי המורים פונים יותר ויותר ללמידה דיפרנציאלית, הרי שגישות חדשניות להוראה, ובראשן היוטאגוגיה, מבקשות למקד את המורה בלמידה פרסונלית (גלסנר, 2019; Levy-Feldman, 2018; Conner, 2006; Hase & Kenyon, 2007), שמשמעה התאמה אישית של מטרות הלמידה וההוראה לצרכים, לתחומי העניין, ליכולות ולרקע הייחודיים של הפרט – ולא רק התאמת דרכי ההוראה לשונות בכיתה (מורגנשטרן ואח', 2019; שמשי, 2017). לאור הממצאים המתוארים לעיל, המצביעים על תפיסות הוראה של מורי המורים שמקורן בגישות הוראה של המאה ה-21, ייתכן שההוראה הדיפרנציאלית מהווה שלב מקדים שאותו יתרגמו מורי המורים במעלה הדרך ללמידה-הוראה פרסונלית.

2. רלוונטיות התכנים לחייהם של פרחי ההוראה – מורי המורים שהשתתפו במחקר סבורים כי חס"א משמעה רלוונטיות של התכנים לחייו האישיים והמקצועיים של פרח ההוראה; חלקם תרגמו את הרלוונטיות כחיבור של הלומד לעצמו דרך פרקטיקות הוראה רפלקטיביות ואינטרוספקטיביות, וחלקם תרגמו זאת להקשר הפדגוגי במובן של רלוונטיות התכנים ללומדים בשבתם כפרחי הוראה. חיבורים רלוונטיים בין התאוריה לפרקטיקה תוארו בספרות המקצועית כמרכיב פדגוגי חשוב המקדם מוטיבציה ללמידה בקרב פרחי ההוראה, וכך משרת את ביסוסה של למידה משמעותית (Cao et al., 2019; Kember & Kwan, 2000; Shagrir, 2015).

3. קבלת אחריות לתהליך הלמידה מצד פרח ההוראה – מדברי המרואיינים עלתה הכרה כי אין בידם מונופול על הידע וכי המפגש בכיתה מנתץ חומות היררכיות, ומציב את פרחי ההוראה כשותפים פעילים. אחד הביטויים המרכזיים לכך הוא שילוב יוזמות חוץ־כיתתיות התורמות לשדה. מתפיסות אלו נגזרו פרקטיקות מגוונות של למידה פעילה, כגון למידה סביב פרויקטים, סביב חקר, למידה סדנאית ולמידת עמיתים. התנסויות אלו מכוונות לקדם הטמעה של מושג האחריות האישית על תהליכי למידה וכן לתרום לגיבוש זהותם העצמית והמקצועית של פרחי ההוראה.

תפיסות ופרקטיקות אלו נמצאו בהלימה עם שני עקרונות יסוד של פדגוגיה מוטת עתיד שהוצגו בידי אגף מו"פ במשרד החינוך (מורגנשטרן ואח', 2019) – תכלול ותמורתיות בחינוך, שתכליתן לסייע בידי פרחי ההוראה לגבש עמוד שדרה אישי ומקצועי, לעצב עתיד רצוי ולפעול במציאות מורכבת ומשתנה. זאת ועוד, מורי המורים ציינו כי באופן פרקטי חלק ניכר מהלמידה הפעילה והפרואקטיבית מתבצע עם עמיתים באופן קבוצתי ושיתופי, עמדה המתחברת לעקרון השיתופיות כמעצימה השגת יעדים פדגוגיים. ממצאים דומים לגבי תפיסות מורי מורים על קבלת האחריות מצד פרחי ההוראה לתהליך הלמידה עלו גם במחקרים קודמים (Donche & van petegem, 2011; Nurfaradilla, 2017; Postareff & Lindblom-Ylänne, 2008; Shagrir, 2015). גיבוש תפיסות לגבי הלמידה האחרת מתעצם לנוכח הכרתם של מורי המורים כי תפקידם הוא להוות סוכנים של חדשנות חינוכית (Donche & Van Petegem, 2011). על כן, אין להתפלא כי אחד הממצאים המרכזיים, שעלו גם מהמחקר הנוכחי, הוא כי הדפוסים ופרקטיקות ההוראה שהמרצים בוחרים לנקוט

נועדו להוות מודל לתפקיד המורה עבור פרחי ההוראה (Montenegro, 2020; Korthagen et al., 2006; Vanassche & Kelchtermans, 2014). מודלינג בהוראה בא לידי ביטוי בשתי דרכים: הראשונה, ישירה במהותה, ובה מורה המורים מדגים באופן מפורש מגוון דרכי הוראה, מתוך שאיפה שפרחי ההוראה יאמצו אותן בעבודתם בשדה. השנייה, עקיפה במהותה, ובה מורה המורים מיישם בהוראתו מגוון דרכי הוראה, בשאיפה שדרכים אלו יחלחלו לסל הכלים של פרחי ההוראה (Lunenberg et al., 2007; Yuan, 2017). שני תהליכי הוראה אלו עלו גם במחקר הנוכחי, הן בתפיסות והן בפרקטיקות. יישום פדגוגיה מוטת עתיד מחייב התייחסות גם להסתגלות הסטודנטים לאופן הלימוד השונה ולדרישות העולות ממנו (Debs et al., 2019; Ellis, 2015). מורי המורים במחקר הנוכחי תיארו תחושה אמביוולנטית מצד פרחי ההוראה לגבי שילוב חס"א בלמידה, שכן הם אומנם כמהים לחוויה אחרת וחדשנית ולגמישות בלמידה, אך עם זאת עדיין מביעים צורך בפורמליות ובהגדרת מטרות ברורה וידועה מראש. ייתכן שאמביוולנטיות זו קשורה לעובדה שחלק ניכר מפרחי ההוראה נמנים עם דור ה-Y – דור ביניים המאופיין בצפייה שהמערכת תהיה תגובתית לצורכיהם במידה גבוהה, תאפשר להם להשפיע על מטרות הלמידה ודרכיה, תתיר להם ללמוד באופן שיתופי וחוויתי, ולצד זאת לא תדרוש מהם מאמץ ניכר, אלא תתגמל אותם על עצם ההשתתפות הפעילה (הרשקוביץ, 2014). יוצא אפוא שאחת מתובנות המחקר בהתייחס להסתגלות ללמידה האחרת היא התוויה של שינוי במבנה הקורסים ובתוכניהם. היבט נוסף שקשור להסתגלות הסטודנטים לאופן הלימוד השונה קשור בגודל הקבוצה. עמדת המרואיינים הייתה כי תהליכי הוראה המותאמים להוראה ממוקדת תלמיד וללמידה בהכוונה עצמית הם אפקטיביים במידה נמוכה בקבוצות גדולות. תהליכים אלו מחייבים אפוא מענה שיאפשר פעילות בקבוצות קטנות יותר.

המחקר הנוכחי ביקש להציב זרקור מעל סוגיות בוערות בהכשרת המורים סביב השיח הפדגוגי על תהליכי הוראה-למידה בעידן שבו מערכת החינוך מתמודדת עם אתגרים מורכבים ומצופה לספק מענה למציאות משתנה ודינמית. המחקר הדגים את הפריזמה הרחבה בהתמודדות עם אתגרים אלו, מתוך הדגשת החיבור בין תפיסות מורי המורים לפרקטיקות הנגזרות מהן והמשמשות אותם בפועל.

חשיבותה של ההלימה בין התפיסה לפרקטיקה גבוהה במיוחד במערכת הכשרת מורים שמורי המורים בה הם מודל להוראה. מהמחקר עולות שתי המלצות עיקריות למוסדות להכשרת פרחי הוראה: הראשונה, תמיכה בתהליכי למידה פרופסיונליים של מורי המורים, שיכללו עקרונות של פדגוגיה מוטת עתיד ויהוו בעצם קיומם מודל ללמידה במאה ה־21, ובתוך כך ייצרו קהילות למידה מקצועיות. ההמלצה השנייה היא תמיכה ארגונית בתהליכי הוראה ולמידה מוטי עתיד, גם בהיבטי המשאבים הפיזיים והמבניים, מתוך שאיפה ללגיטימציה ולתמיכה בהוראה שהיא מעבר לזמן ולמקום.

המלצות למחקרי המשך: (1) המחקר הנוכחי מספק נקודת מבט מקומית על תפיסות ופרקטיקות של מורי מורים, ואולם כדי להעמיק את ההבנה מומלץ לערוך מחקרים נוספים הפונים לאוכלוסייה רחבה יותר, במוסדות מגוונים להכשרת מורים; (2) המחקר הציג את נקודת המבט של מורי המורים, אך אינו משקף את חווייתם של פרחי ההוראה מנקודת ראותם. מחקר המשך מתוכנן יפנה לשמוע גם את קולם של פרחי ההוראה בהקשר של חוויית החס"א.

מקורות

גלסנר, אמנון (2019). הוראה בקורסי חינוך בהשראת הגישה היוטגוגית: מחקר עצמי. רב גוונים: מחקר ושיח, 17(4), 75–103.

הרשקוביץ, שי (2014). "הדור הבא ישן בחדר הסמוך": פענוח סוציו־תרבותי של דור ה־Y. משרד הכלכלה, מנהל מחקר וכלכלה.

מורגנשטרן, עופר, איריס פינטו, עדי וגרהוף, תמיר הופמן, ושמוליק לוטטי (2019). פדגוגיה מוטת עתיד 2: מגמות, עקרונות, השלכות ויישומים. משרד החינוך, אגף מו"פ, ניסויים ויוזמות.

פויס, יעל (עורכת) (2016). הכשרת מורים במבונן החדשנות הפדגוגית. תל אביב: מכון מופ"ת.

שמשי, אור (2017). סקירת ספרות – פרסונליזציה של הלמידה. קרן טראמפ.

שקדי, אשר (2011). המשמעות מאחורי המילים: מתודולוגיות במחקר איכותני – הלכה למעשה. תל אביב: רמות – אוניברסיטת תל אביב.

Avidov-Ungar, O. & Forkosh-Baruch, A. (2018). Professional identity of teacher educators in the digital era in light of demands of pedagogical innovation. *Teaching and Teacher Education*, 73(1), 183–191.

- Asterhan, C. & Bouton, E. (2017). Teenage peer-to-peer knowledge sharing through social network sites in secondary schools. *Computers & Education, 110*, 16–34.
- Baeten M., Dochy, F., Struyven, K., Parmentier, E., & Vanderbruggen, A. (2016). Student-centred learning environments: an investigation into student teachers' instructional preferences and approaches to learning. *Learning Environment Research, 19*(1), 43–62.
- Cao, Y., Postareff, L., Lindblom-Ylänne, S., & Toom, A. (2019). Teacher educators' approaches to teaching and connections with their perceptions of the closeness of their research and teaching. *Teaching and Teacher Education, 85*, 125–136.
- Conner, M. L. (2006). *Andragogy and pedagogy*. Ageless Learner.
- Cochran-Smith, M., Stringer Keefe, E., & Cummings Carney, M. (2018). Teacher educators as reformers: Competing agendas. *European Journal of Teacher Education, 41*(5), 572–590.
- Czerniawski, G., Guberman, A., & Macphail, A. (2017). The professional developmental needs of higher education-based teacher educators: An international comparative needs analysis. *European Journal of Teacher Education, 40*(1), 127–140.
- Czerniawski, G., Gray, D., MacPhail, A., Bain, Y., Conway, P., & Guberman, A. (2018). The professional learning needs and priorities of higher-education-based teacher educators in England, Ireland and Scotland. *Journal of Education for Teaching, 44*(2), 133–148.
- Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., & Gardner, M. (2017). *Effective teacher professional development*. Palo Alto, CA: Learning Policy Institute.
- Debs, L., Miller, K. D., Ashby, I., & Exter, M. (2019). Students' perspectives on different teaching methods: comparing innovative and traditional courses in a technology program. *Research in Science & Technological Education, 37*(3), 297–323.
- Donche, V. & Van Petegem, P. (2011). Teacher educators' conceptions of learning to teach and related teaching strategies. *Research Papers in Education, 26*(2), 207–222.
- Edwards-Groves, C. J. (2013). Creating spaces for critical transformative dialogues: Legitimising discussion groups as professional practice.

Australian Journal of Teacher Education, 38(12), 17–34.

- Ellis, D. E. (2015). What discourages students from engaging with innovative instructional methods: Creating a barrier framework. *Innovation in High Education*, 40(2), 111–125.
- Freeman, S., Eddy, S.L., McDonough, M., Smith, M. K., Okoroafor, N., Jordt, H., & Wenderoth, M. P. (2014). Active learning increases student performance in science, engineering, and mathematics. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 111(23), 8410-8415.
- Hase, S. & Kenyon, C. (2007). Heutagogy: A child of complexity theory. *Complicity: An International Journal of Complexity and Education*, 4(1), 111–118.
- Kember, D. & Kam-Por, K. (2000). Lecturers' approaches to teaching and their relationship to conceptions of good teaching. *Instructional Science*, 28(5), 469–490.
- Korthagen, Fred, John Loughran, & Tom Russell (2006). Developing fundamental principles for teacher education programs and practices. *Teaching and Teacher Education*, 22(8), 1020–1041.
- Kosnik, C., Menna, L., Dharamshi, P., Miyata, C., Cleovoulou, Y., & Beck, C. (2015). Four spheres of knowledge required: an international study of the professional development of literacy / English teacher educators. *Journal of Education for Teaching: International Research and Pedagogy*, 41(1), 52–77.
- Levy-Feldman, I. (2018). The good teacher for the 21st century: a “mentoring-teacher” with heutagogical skills. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 7(2), 177–190.
- Lindblom-Ylänne, S., Trigwell, K., Nevgi, A., & Ashwin, P. (2007). How approaches to teaching are affected by discipline and teaching context. *Studies in Higher Education*, 31(3), 285–298.
- Lunenberg, M., Korthagen, F., & Swennen, A. (2007). The teacher educator as a role model. *Teaching and Teacher Education*, 23(5), 586–601.
- Malm, B. (2020). On the complexities of educating student teachers: teacher educators' views on contemporary challenges to their profession. *Journal of Education for Teaching*, 46(3), 351–364.
- Maykut, P. & Morehouse, R. (1994). *Beginning qualitative research: A philosophic practical guide*. London: Falmer Press.

- Montenegro, H. M. (2020). Teacher educators' conceptions of modeling: A phenomenographic study. *Teaching and Teacher Education, 94*(4), 586–601.
- Murray, J. (2006). Constructions of caring professionalism: a case study of teacher educators. *Gender and Education, 18*(4), 381–397.
- Nurfaradilla, M. N. (2017). Self-directed learning through the eyes of teacher educators. *Kasetsart Journal of Social Sciences*.
- OECD (2018). *The future of education and skills: Education 2030*. OECD Publishing, Paris.
- Peijian, P. S. & Yuan, R. E. (2018). Understanding collaborative language learning in novice-level foreign language classrooms: perceptions of teachers and students. *Interactive Learning Environments, 26*(2), 189–205.
- Ping, C., Schellings, G., & Beijaard, D. (2018). Teacher educators' professional learning: A literature review. *Teaching and Teacher Education, 75*, 93–104.
- Prince, M. (2004). Does active learning work? *Journal of Engineering Education, 93*(3), 223–231.
- Postareff, L. & Lindblom-Ylänne, S. (2008). Variation in teachers' descriptions of teaching: broadening the understanding of teaching in higher education. *Learning and Instruction, 18*(2), 109–120.
- Ruhl, K., Hughes, C., & Schloss, P. (1987). Using the Pause Procedure to Enhance Lecture Recall. *Teacher Education and Special Education, 10*(1), 14–18.
- Shagrir, Leah (2015). Working with students in higher education – professional conceptions of teacher educators. *Teaching in Higher Education, 20*(8), 783–794.
- Soleimani, N. (2020). ELT teachers' epistemological beliefs and dominant teaching style: a mixed method research. *Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education, 5*(12).
- Uiboleht, K., Karm, M., & Postareff, L. (2016). How do university teachers combine different approaches to teaching in a specific course? A qualitative multi-case study. *Teaching in Higher Education, 21*(7), 854–869.
- (2019). Relations between students' perceptions of the teaching-learning environment and teachers' approaches to teaching: a qualitative study. *Journal of Further and Higher Education, 43*(10), 1456–1475.

- Vanassche, E. & Kelchtermans, G. (2014). Teacher educators' professionalism in practice: Positioning theory and personal interpretative framework. *Teaching and Teacher Education, 44*, 117–127.
- Yuan, R. (2018). "Practice What I Preach": Exploring an Experienced EFL Teacher Educator's Modeling Practice. *Teachers of English to Speakers of Other Languages, 52*(2), 414–425.

