

מהיררכיה לסימטריה: תוכנית לימודים כיצירה משותפת ודיאלוגית של סגל וסטודנטים במכללה להכשרת מורים

איתי אמדורסקי ואילנה פאול-בנימין

תקציר

מאמר זה מציג מודל פדגוגי ייחודי בעולם הכשרת המורים, הממיר יחסי גומלין היררכיים בין סגל לבין סטודנטים¹ ליחסים סימטריים, דיאלוגים ושוויוניים. יחסים סימטריים אלה מקדמים את פיתוחה של תוכנית לימודים, הוראתה ולמידתה במודל שיתופי (co-creation of the curriculum) לאורך כל שנות הלימודים לתואר ראשון ולתעודת הוראה.

חקר המקרה שנערך במתודולוגיה איכותנית, כלל הצגת המבנה של המודל השיתופי, יסודותיו התאורטיים ואופן בנייתו, וכן ראיונות עם סגל ועם סטודנטיות שחקרו את חווית הלמידה וההוראה ואת משמעותה עבורם. המאמר מעלה שאלות על אודות יחסי הכוח בין מרצים לבין סטודנטים ועל השפעתם של יחסים אלו על טיוב תהליכי הוראה-למידה. ביקשנו לבחון מודל פדגוגי רדיקלי זה לאור עקרונותיהם של מיומנויות וכישורים הנדרשים במאה ה-21 בעידן מורכב המכונה VUCA (Volatility; Uncertainty; Complexity; Ambiguity). מניתוח הממצאים עולה שמודל פדגוגי זה מעניק ללומדים מענה להתמודדות מיטבית עם אתגרי התקופה בשלושה ערוצים: בערוץ האחד המיקוד הוא בפיתוח חשיבה ולמידה חברתית, המבססות את עוצמתה של הקבוצה כעוגן עבור הפרט, בדינמיות ובהוראה דיאלוגית, בחיזוק תחושת האמפתיה ובהעצמת העבודה השיתופית-דיאלוגית; בערוץ השני מודגשת אחת המיומנויות המרכזיות בעידן הנוכחי והיא הלומדת העצמאית. מיומנות זו מתבטאת בפיתוח תחושת מסוגלות אישית בתכנון

1 המאמר נכתב לסירוגין בלשון נקבה ובלשון זכר לצורכי איזון.

לימודים ובהוראה, בהפחתת תחושות ניכור מתהליכי הוראה-למידה ובפיתוח למידה ביקורתית ואוטונומית; בערוץ השלישי העיסוק הוא במענה הניתן להיבטים פדגוגיים בתהליכי הוראה-למידה, כגון רב-ממדיות, ורסטיליות ורלוונטיות לחיי הסטודנטיות. כן ניתן בו מענה לפן הערכי-מוסרי-חברתי בדגש על החינוך הביקורתי ביחס למציאות חיה של הסטודנטית. הממצאים מצביעים על מורכבותו של מבנה סימטרי בעידן שבו לא אחת הלומדים נתפסים כצרכנים.

מבוא

מערכות חינוך רבות בעולם מתמודדות עם שאלות על אודות דמות הבוגר ותוכניות הלימודים הרלוונטיות עבורו במאה ה-21. השאלות עוסקות בדרכים הטובות והמיטביות ללמד, לחנך ולפתח את כישוריו ואת יכולותיו של הדור הבא (שמר-אלקיים ואח', 2021), והן מהדהדות החל בחינוך הגיל הרך ועד מוסדות הכשרת המורים (Darling-Hammond, 2017).

ההנחה שבבסיס פיתוח תוכניות לימודים לבתי ספר ולמוסדות הכשרה להוראה היא שהעולם שאנו פועלים בו, וביתר שאת זה שיגדלו ויפעלו בו הדורות הבאים, הוא עולם VUCA (Sarid & Levanon, 2022), שמאפייניו הם: תנודתיות (Volatility), אי-ודאות (Uncertainty), מורכבות (Complexity) ועמימות (Ambiguity). בעולם כזה עולה הצורך להתמודד עם מציאות מורכבת ומעורפלת ועם שינויים מהירים ובלתי צפויים. עולם ה-VUCA מאתגר גם את מערכת החינוך ודורש התאמות באופן הכשרת המורים ובפיתוח מיומנויות המאה ה-21 בקרב תלמידים. לשם התמודדות עם אתגרי התקופה שאלה הם מאפייניה, נדרשות מיומנויות מתאימות, כגון שיתוף פעולה ועבודה בצוות, חשיבה ביקורתית ולמידה לאורך החיים (El Aouri, 2024). התשתית העיונית של מחקר זה נסמכת על העקרונות שעל פיהם מוגדרות מיומנויות המאה ה-21, ועל מודל פדגוגי המבטא שותפות בין סגל לסטודנטים תוך שימוש במושג 'co-creation of the curriculum'.

מיומנויות המאה ה-21 כיעד בתוכניות לימודים

ספרות ענפה נכתבה על המיומנויות הנדרשות במאה ה-21. על אף הנוסחים המגוונים והדגשים השונים מרבית הכותבים מתרכזים בכמה מיומנויות וכישורים

הדגש מושם על כישורים כגון חשיבה ביקורתית ופתרון בעיות, יצירתיות וחדשנות, תקשורת בין-אישית וקבוצתית ויכולת לקיים שיתופי פעולה לקידום פרויקטים ומהלכים חברתיים. נוסף על כך, על תוכניות הלימודים בעידן זה להתאפיין בהתאמה לשונות בין לומדים, באינטגרציה בין תחומי התוכן באופן מולטי-דיסציפלינרי ואינטר-דיסציפלינרי ובתכנים המותאמים ומחוברים לעולמם ה"אמיתי" של הלומדים בדגש על למידה רגשית-חברתית (Darling-Hammond et al., 2017; Kennedy & Sundberg, 2020).

שיטות הלימוד בתוכניות הלימודים המותאמות למאה ה-21 מתוארות כמקדמות יחסי גומלין סימטריים יותר בין לומד למלמד. חל בהן שינוי רדיקלי בתפקיד המורה, שכן הוא הופך למנחה, וההוראה הפרונטלית מפנה את מקומה להוראה קבוצתית ופרטנית כדי לקדם את הלומד העצמאי. שיטת הלמידה אינה כוללת פתרונות ידועים, אלא מעודדת את הלומדים לחפש פתרונות חדשים. דגש נוסף בתוכניות אלה הוא היות ההערכה המסורתית לא רלוונטית לתכנים ולמיומנויות הנדרשים ועל כן יש להמירה בהערכה מעצבת ושיתופית (Martinez, 2022).

רעיונות אלה הופיעו גם במסמכי ה-OECD² ובאתר 21st century education³. במסמכים אלה עולה שחינוך ברי-קיימא אינו מסתפק במיומנויות למידה וחשיבה ובפרקטיקות חינוכיות, אלא מעגן עשייה זו בתשתית ערכית. נעבור לדון במודל פדגוגי בעל פוטנציאל לקדם את מיומנויות המאה ה-21.

מודל 'co-creation of the curriculum' – הגדרה, דרכי יישום ותרומה לתהליכי למידה

שותפות בין סגל לסטודנטים זוכה להתעניינות הולכת וגוברת בהשכלה הגבוהה בעיקר בכל הנוגע לשותפות בתכנון הלמידה (Bovill et al., 2011; Healy et al., 2016; Little & Williams, 2010; Lubicz-Nawrocka, 2019). בניית תוכניות לימודים בשיתוף פעולה בין הסגל לסטודנטים אינה רעיון חדש (Bovill, 2013), אולם הוא היה נפוץ בעיקר בבתי הספר, ואילו בשני העשורים האחרונים הוא בא לידי ביטוי מואץ בהשכלה הגבוהה.

² www.oecd.org/education/future-of-education-brochure.pdf

³ <https://www.21c-learning.com/about>

תופעה זו מגוונת ורב־ת־פנים, ויש לה ביטוי ברצף של שותפות בשלוש קטגוריות: שותפות מוגבלת (partial co-creation), שבה הסגל האקדמי מכתוב את המסגרת הכללית של תוכנית הלימודים, ואילו הסטודנטים שותפים בקביעת נושאים שבהם ירצו להתעמק במסגרת הקורס, ובבחירת שיטות הוראה והערכה מועדפות. לדוגמה, אוניברסיטת קווינסלנד מאפשרת שותפות סגל-סטודנטים (student-staff)⁴ שבה הסטודנטים מוזמנים להשפיע על מבנה הקורס ועל שיטות ההוראה, להצטרף לפרויקט קיים או להציע יוזמה חדשה; עם זאת הם אינם יכולים להשפיע על הליבה האקדמית של התוכנית.

קטגוריה נוספת היא שותפות בהיבטים רחבים (substantial co-creation), שבה הסטודנטים שותפים לא רק בשיטות הוראה והערכה אלא גם בתכנים: הם יכולים להשפיע בהחלטה על הוספת תכנים או השמטתם תוך שמירה על מסגרת כללית שהגדירה האקדמיה. לדוגמה, באוניברסיטת UCL⁵ הסטודנטים שותפים לפיתוח פרויקטים, משפיעים על נושאי הלמידה ואף יוצרים תכנים חינוכיים.

בקטגוריה השלישית מודל השותפות הוא הרדיקלי ביותר – full co-creation, והוא מתקיים במקרים נדירים ביותר. תוכנית הלימודים נבנית מהבסיס בשיתוף עם הסטודנטים בתהליך דינמי מתמשך של יצירת התכנים, שיטות ההוראה וההערכה. מודל זה אינו מוכר בעולם, אולם התוכנית הקרובה ביותר למודל השיתופי המלא פועלת באוניברסיטת אופסלה שבשוודיה.⁶ גם שם המעורבות מוגבלת לשיתוף סטודנטים בהוראת קורסים ובעיקר בעיצוב משותף של חלקים בתוכנית הלימודים, אך לא בפיתוח משותף של תוכנית שלמה (Bovil & Woolmer, 2019).

לשיתוף בין סגל לסטודנטיות לצורך בניית תוכנית לימודים יש תרומה ערכית המתבטאת בדמוקרטיזציה ובתיקון היררכיות מסורתיות בין מלמדים ללומדים. על זאת נוסף הפן המוסרי הכרוך בנטילת אחריות של הסטודנטים לתהליך הלמידה. על חשיבותה של שותפות זו עמדו רבים שהדגישו את תרומתה לתהליכי למידה: תוכנית לימודים המותאמת יותר לסטודנטים ומחוברת לתחומי התעניינותם, מגבירה את המוטיבציה שלהם ללמידה, מבנה את הזהות האישית והפרופסיונלית של המחנך ומפתחת הבנה מטה-קוגניטיבית של למידה-הוראה (Bovil & Woolmer, 2019).

<https://employability.uq.edu.au/ssp-projects> 4

<https://www.ucl.ac.uk/changemakers/what-we-mean-co-creation> 5

<https://www.uu.se/en/students/new-student> 6

המחקר בתחום זה מייצר המשגות על התכנים ועל המתודות, על יחסי הגומלין בין השותפים ועל התפיסה הרעיונית-אידאולוגית שבבסיס הרצון לשותפות. במילים אחרות, השותפות עוסקת ב'מה', ב'איך' וב'למה'. להלן הפירוט עבור כל תחום.

התכנים, המתודות והתרומה לתהליכי הוראה-למידה בתהליך השותפות

יצירה משותפת של תוכניות לימודים, בשונה מגישות אחרות של מעורבות סטודנטיות, שמה דגש על משא ומתן ועל שיתוף פעולה בין הסטודנטיות לבין הצוות (Bovill, 2020; Lubicz-Nawrocka, 2019). עיצוב התכנים ומתודות ההוראה-למידה נתפס כתהליך יצירתי ואמנציפטורי, המעצב מחדש את הדינמיקה של השותפות. זהו מהלך המטפח מערכות יחסים עמוקות המקדמות הוראה ולמידה משמעותיות (Lubicz-Nawrocka, 2019).

לשותפות זו תרומה רחבה במספר היבטים: השיתוף מטפח מעורבות עמוקה של הסטודנטים (Bovill et al., 2016; Wang et al., 2022); מעורבות עמוקה תורמת לזיקה חזקה לקבוצת הלומדים ולקהילה (Cook-Sather et al., 2018; Kaur, 2020), מטפחת אחריות אישית וקבוצתית ומגבירה את המוטיבציה ללמידה ולעשייה (Lubicz-Nawrocka & Bovill, 2023). גם הישגי הלמידה נתרמים במקומות שבהם הסטודנטים אחראים להובלת תהליכי הלמידה שלהם – הם מפתחים חשיבה אסטרטגית ותפיסת עולם רחבה יותר (Temple Clothier & Matheson, 2019). כמו כן, מעורבות הסטודנטים ביצירת תוכנית הלימודים מטפחת כישורי יצירתיות, חדשנות ומציאת פתרונות מעשיים (Bovill et al., 2011; Rill & Hämäläinen, 2018). במאמר העוסק בשחרור המרצים משליטתם בתהליכי הוראה-למידה (Iversen et al., 2015), הכותבים מגיעים למסקנה שמעורבות משמעותית של סטודנטיות בתהליך הלמידה מכינה אותן לדרישות המאה ה-21 באמצעות ידע, דרכי חשיבה וטיפוח חדשנות מתמשכת. זאת ועוד, הסטודנטיות מפתחות ורוכשות כלים לתכנון, החיוניים להתמודדות עם אתגרים עכשוויים ועתידיים. התנסות זו מגשרת על הפער שבין השכלה לבין החיים המקצועיים (Reddy & Shaw, 2019).

יחסי הגומלין וטשטוש הגבולות ביחסי הכוח בין סגל לסטודנטיות

במסגרת מודל co-creation נעשה שימוש גם במושג "סטודנטים כשותפים" (SaP), המתייחס למערכות יחסים בין סגל לסטודנטים ומתמקד ביחסי הכוח בשותפות זו (Healey et al., 2016; Kelly et al., 2019), בטשטוש הגבולות ובהבניית יחסים סימטריים המערערים על היחסים המסורתיים וההיררכיים הרווחים באקדמיה. הבניה סימטרית זו נשענת על ערכים חברתיים ועל ראיית הלמידה כסובייקטיבית, חברתית ושזורת בזהות ובמערכות יחסים. גישה זו באה לידי ביטוי במרחב פוליטי רחב יותר מזה האקדמי המושפע מאידאולוגיות ניאוליברליות. מאפייניו של מרחב זה מניעים את החיבור לתאוריית שותפות המושרשת בצדק חברתי ומערערת על ערכים ופרקטיקות ניאוליברליים.

שותפות מרמזת על מערכת יחסים שוויונית יותר מזו שאפיינה את תפקידי ההוראה המסורתיים, ומעודדת שיתוף פעולה בין דיסציפלינות. השותפות מאפשרת לסטודנטים ללמוד לצד אנשי מקצוע ובתוך כך להתמודד עם סוגיות מורכבות שלא היו מגיעות לפתחם בתפקידם כסטודנטים במערכת למידה-הוראה היררכית (McWilliam, 2007).

התפיסה הרעיונית והאידאולוגית שבבסיס השותפות

הספרות העוסקת בנושא השותפות מכירה בערכים הדמוקרטיים שבבסיס מערכות יחסים המקדמות יצירה משותפת (Bergmark & Westman, 2016; Bovill, 2020; Lubicz-Nawrocka, 2019). יצירה משותפת של תוכניות לימודים מבטאת אחריות משותפת, הדדיות בלמידה, כבוד הדדי, אמון ואמפתיה. תהליך יצירתי מבוסס ערכים מאפשר הן לסגל הן לסטודנטים לשתף ולנהל משא ומתן על תוכניות לימודים, ולרוב הוא מעניק יתרונות הדדיים.

ברון וקורבין (Baron & Corbin, 2012) טוענים ששותפות תהיה משמעותית רק אם תיעשה באופן רחב והוליסטי בגישה של 'כל האוניברסיטה'. ברוח דברים אלה אנו מבקשות להתוודע לחוויית הלימודים של סטודנטים הלומדים בתוכנית לימודים הוליסטית במסדר אקדמי להכשרת מורים. נרצה להיחשף לתפיסתם ולתפיסת מוריהם את תרומת התוכנית להתפתחותם כמורים לעתיד.

מתודולוגיה

מאמר זה מציג מודל פדגוגי ייחודי שפיתחו סטודנטיות ומרצות במכללה אקדמית לחינוך. יוצגו בו המודל הפדגוגי, אופן פיתוחו ואופני תפעולו. נוסף על כך יוצגו ממצאיו של מחקר איכותני שבדק את חוויית הלמידה ואת משמעותה עבור הסטודנטיות והמרצות ואת תפיסתן את תרומת המודל הפדגוגי לפיתוח מיומנויות למידה.

בחרנו בשיטת המחקר האיכותנית, והסוגה שהתבססנו עליה היא חקר מקרה (case study) העוקב אחר סיפורה של קבוצת סטודנטים אחת. חקר מקרה מתמקד במקרה הפרטיקולרי והייחודי על כל מורכבותו (Njie & Asimiran, 2014) ועוסק במערכת סגורה ומוגבלת בהיקפה (bounded system) הנחקרת בסביבתה הטבעית. מקרה שיש לו מידה מסוימת של כוליות וגבולות, מערכת דינמית שאנו מבקשות להבינה על מורכבותה ועל עשייתה, כשתשומת ליבנו נתונה להיבטים הרלוונטיים לשאלת המחקר (שלסקי ואלפרט, 2007). חקר המקרה הנדון עוסק בתכנון לימודים דיאלוגי-שיתופי ומתמקד בקבוצה מובחנת במסגרת לימודים ספציפית על-מנת להבין דרכה את אופני הלמידה במודל פדגוגי זה. כלי המחקר האיכותניים סייעו לנו להקיף את הנושא הנחקר מכל עבריו ובתוך כך להבין את משמעויותיו הסובייקטיביות בעיני הנחקרות.

שאלת המחקר

באיזו מידה ובאילו אופנים המודל הפדגוגי השיתופי הוליסטי מסייע לסטודנטים להוראה לרכוש מיומנויות הנדרשות במאה ה-21 על פי תפיסותיהם ותפיסות המרצים?

שדה המחקר ואוכלוסיית המחקר

המחקר נערך בקרב סטודנטיות שלמדו לתואר ראשון בחינוך בלתי פורמלי ולתעודת הוראה בפקולטה לחינוך במכללת בית ברל, במסגרת מרכז בובר לחינוך דיאלוגי, וכן בקרב מרצות ומרצים שלימדו במסגרת זו. מרכז בובר מתמחה בהכשרת מחנכות לפדגוגיה בלתי פורמלית ושיתופית ולפיתוח יכולות חדשניות התואמות את צורכי החינוך במאה ה-21. הסטודנטיות והסגל במרכז בובר מפתחים תהליכי הוראה-

למידה היונקים מהשדה התאורטי, השדה הפנומנולוגי של חוויית הסטודנטיות והשדה המקצועי-מעשי. המרכז הוקם בשיתוף עמותת ניר חינוכי שתפני מבית תנועת דרור-ישראל ומובילה אותו המכללה בשיתוף פעולה עם העמותה (היוש ושמואלביץ', 2019; פרוטוקולים 1, 2). עד כה הוכשרו במרכז כ-1,900 מורות ומחנכות (Klieger & Pauker, 2020).

המחקר מתחקה אחר קבוצת סטודנטים חברי התנועה החינוכית דרור-ישראל משנת לימודיהם הראשונה ועד לסיום לימודיהם בשנה הרביעית. מתוך קבוצה זו נדגמו 39 סטודנטיות בנות 31-33 ו-6 מרצות, כפי שיפורט בסעיף הבא. הסטודנטיות נדגמו באקראי בשיטת דגימה אקראית באקסל. מכלל המרצות שלימדו במסגרת התואר, נבחרו מרצות שהיקף לימודיהן כלל שני קורסים ויותר. הראיונות התקיימו בסמוך לסיום הלימודים.

כלי מחקר וניתוח הממצאים

בסיס הנתונים למחקר נבנה מניתוח סיכומי שיחות, מסמכים המפרטים את המודל הפדגוגי, ראיונות עם סטודנטים בקבוצות מיקוד (שלושה ראיונות קבוצתיים עם 32 סטודנטיות) וראיונות מובנים למחצה עם שבעה סטודנטים ועם שישה חברי סגל. הראיונות בקבוצות המיקוד וכן הראיונות האישיים כללו ארבעה מוקדי ריאיון: (1) נתוני רקע של המרואיינות ובחירתן בחינוך; (2) תהליך בניית תוכנית הלימודים; (3) חוויית ההוראה וחוויית הלמידה; ו-(4) גיבושה של הזהות המקצועית של הלומדות כמחנכות. מוקדי הריאיון עם חברות הסגל: (1) נתוני רקע; (2) הבחירה להצטרף כחברת סגל למודל פדגוגי שיתופי וחשיבותו בעיניהן; (3) חוויית הבנייה המשותפת עם הסטודנטים; ו-(4) תרומת המודל לסטודנטים ואתגרים בגישה זו. הנתונים נותחו על פי עקרונות ניתוח תוכן תמטי (Braun & Clarke, 2006). המרואיינים לא התבקשו להתייחס למיומנויות המאה ה-21 ולציין אם רכשו אותן אם לאו (כגישה דדוקטיבית), אלא התבקשו לתאר את אופני הלמידה, את יחסי הגומלין בינם לבין עצמם ולסגל ואת חווייתם לאורך ארבע שנים. מתוך הנתונים שנאספו בראיונות הללו ניתחנו מופעים חוזרים של רעיונות, תפיסות וחויות, ואת אלה גיבשנו לכדי שלוש תמות ושבע תת-תמות. בתחילה נערך ניתוח הנתונים לראיונות הסטודנטים, לראיונות הסגל ולניתוח החומרים הכתובים. בשלב השני אוחדו הקטגוריות שעלו מניתוח הנתונים של כל המשתתפים ועל בסיסן עוצבו התמות ותת-התמות.

אתיקה במחקר

המחקר נעשה בהסכמה מלאה של הסגל והסטודנטים מתוך ההבטחה שתישמר אנונימיות הנחקרים באמצעות שמות בדויים. המחקר נערך בתום לימודיהם כך שלא התקיימו יחסי מרות בין החוקרים לנחקרים.

ממצאים

מודל פדגוגי שיתופי – רכיביו, מהלכו וחווית הלמידה בו

פרק זה כולל את הצגת המודל הפדגוגי ואת ממצאי המחקר הבוחנים את תרומתו לסטודנטים מנקודת מבטם של הסגל והסטודנטים. מודל הלימודים נחקר על פי תוכנית לימודים רב-שנתית שלמדה קבוצת סטודנטים במרכז בוכר בשנים 2015-2019.

תהליך בניית תוכנית הלימודים

בטרם פתיחת שנת הלימודים האקדמית מתקיים תהליך דיאלוגי בין נציגות הסטודנטיות לבין חבר הסגל האקדמי המשמש כראש קבוצת הלומדים. בתהליך זה נבנית תוכנית הלימודים השנתית. תכניה נגזרים מנושאי הלימוד המופיעים במתווה ההוראה (מתווה ודמני-ענבר) בשילוב תחומי העניין של חברי קבוצת הלומדים, הכוללים תכנים אקטואליים, תכנים סוציו-פוליטיים ומיומנויות חינוכיות. במפגשים אלה נקבע שלד גמיש לתוכנית הלימודים השנתית, המורכב מאשכולות קורסים הנלמדים כמקשה אינטרדיסציפלינרית (פרוטוקולים 3, 4, 5). יש לציין שבמודל פדגוגי זה הלימודים מתארגנים סביב נושאים (אשכולות) ולא כמקובל באקדמיה במסגרתם של קורסים נפרדים (נושאים לדוגמה: מרכז ופריפריה בישראל, חינוך לקיום משותף, אי-שוויון במערכת החינוך בישראל). האשכול מהווה יחידת לימודים החוקרת נושא שבחרו סטודנטיות וסגל במשותף החל משנת לימודיהן הראשונה. את האשכול מוביל "צוות אשכול" הכולל מרצה אחת או שתיים ו-4-6 סטודנטיות (פרוטוקול 6). שיטות הלימוד המרכזיות באשכול למידה הן אלה: למידה בקבוצות בהנחיית הסטודנטים (כ-15 סטודנטים בקבוצה), הרצאות של סגל המרצות, סיורים והערכת התהליך הלימודי.

אשכול קורסים לדוגמה – "חינוך לקיום משותף"

קבוצת הסטודנטיות בחרה להעמיק בחינוך לקיום משותף מתוך עבודתן המקצועית וכן ממוטיבציות אישיות (פרוטוקולים 11, 14). תהליך העבודה על אשכול הקורסים כלל ניסוח רציונל האשכול ותכנון, קביעת אופן ההערכה והקמת קבוצת מדריכות מטעם הסטודנטים (פרוטוקול 12). במפגשים אלה נבנו יחסי עמיתות בין המרצה לסטודנטים (פרוטוקולים 13, 16). לאחר מכן נפתח תהליך הכשרת מדריכות האשכול, שכללה הקניית ידע וכלים הנדרשים להנחיית התהליך החינוכי (פרוטוקולים 10, 14). במילים אחרות, בטרם החלו הלימודים במכללה, החל תהליך של הבניית תוכנית הלימודים ושל הכשרת סטודנטים מהקבוצה כדי שישמשו מדריכים באשכול לימודים.

אשכול "חינוך לקיום משותף" הורכב משתי חטיבות תוכן מרכזיות (פרוטוקול 15). חטיבה אחת סיפקה תשתית תאורטית ובה נבחן המפגש היהודי-ערבי מנקודות מבט המשלבות היסטוריה, סוציולוגיה, פסיכולוגיה חברתית, פוליטיקה ופילוסופיה. בחטיבה השנייה העמיקו הסטודנטיות בשאלות החינוך לקיום משותף באמצעות סיור בערים מעורבות, מפגש עם אנשי חינוך, ניתוח גישות חינוכיות לקיום משותף ובחינת הזיקות הפוטנציאליות שבין מפגש יהודי-ערבי לפדגוגיה דיאלוגית ובלתי פורמלית (פרוטוקול 7). ציר למידה נוסף היה לימוד ערבית מדוברת. הלימודים בערוץ זה הביאו לידי יחסי גומלין בין סטודנטיות ערביות ששימשו כמלמדות השפה, לבין סטודנטיות יהודיות כלומדות.

לאשכול היו שתי משימות הערכה. האחת נגעה להתמקדות בזיקוק רכיבים לחינוך לקיום משותף יהודי-ערבי, ואילו המשימה השנייה עסקה בפיתוח של משחקים ועזרי לימוד להוראת ערבית. המטרה הייתה לעסוק הלכה למעשה בחינוך לקיום משותף וכן לרכוש כלים לעיצוב משחקים פדגוגיים כחלק מהכשרתן של הסטודנטיות לחינוך בלתי פורמלי (פרוטוקול 9). בסעיף הבא נציג את הממצאים שעלו במחקר במענה לשאלה העוסקת בתרומת המודל הפדגוגי השיתופי לרכישת מיומנויות המאה ה-21 בקרב הלומדים על בסיס תפיסותיהם וחוויותיהם של הסגל ושל הסטודנטים.

מאפייני מיומנויות המאה ה-21 כפי שמשקפים בחוויית הלמידה – הוראה של הסטודנטיות ושל הסגל

בתשתית העיונית סקרנו את הציפיות מתוכניות לימודים עתידיות ואת המיומנויות הנדרשות על-מנת להתמודד באופן מיטבי עם אתגרים בעולם VUCA: לומד עצמאי לצד לומד בעל כישורים חברתיים, למידה שיש לה הקשר מידי לחיי הלומדות, חינוך בין-תחומי ושימת דגש על מיומנויות חשיבה לצד מיומנויות רגשיות (El Aouri, 2024). בסעיף זה נבחן היבטים של מיומנויות אלה, כפי שעלו מהראיונות עם הסטודנטיות ועם הסגל.

תרשים 1: מבנה תמטי שעלה מניתוח הראיונות



המבנה התמטי המוצג בתרשים 1 כולל שלוש תמות המבטאות את יישומן של מיומנויות המאה ה-21 בתוכנית הלימודים השיתופית: פיתוח חשיבה ולמידה חברתית; פיתוח לומד עצמאי; ופיתוח זיקה בין לומדים לתוכן הנלמד. נציג כל תמה ואת תת-התמות המרכיבות אותה.

תמה ראשונה: פיתוח חשיבה ולמידה חברתית – "ההצלחה היא הצלחת הקבוצה"

ניתוח המסמכים המכוננים של מרכז בובר מלמד כי לתפיסת אנשיו "הלמידה החברתית מהווה חלק בלתי נפרד מהתהליך החינוכי" (פרוטוקול 3). היבט זה בולט בהגותה של מייסדת המרכז, פרופ' דיאנה סילברמן-קלר, שראתה בפדגוגיה בלתי פורמלית התלכדות בין גוף הידע, הגוף הפיזי והגוף החברתי (סילברמן-קלר,

(2012). בתמה זו נבחן את היחס לגוף החברתי, קרי הקבוצה, דרך שלוש תת-תמות: הקבוצה הלומדת כאחד ממושאי התהליך החינוכי; שינוי מדרי הצלחה – מהצלחה אישית לקבוצתית; ותומתה של הלמידה הקבוצתית-חברתית לרכישת הידע.

הקבוצה הלומדת כאחד ממושאי התהליך החינוכי

ניתוח הראיונות מעלה כי הגוף החברתי אינו שולי או משלים לידע העיוני, כי אם ליבו של תהליך הלמידה. תפיסה זו מתוארת במטאפורה שהסטודנטית שני משתמשת בה לניסוח היחסים שבין הקבוצה לתהליך החינוכי: "זה לא שהתוכן שלומדים הוא המנה העיקרית והקבוצה זה התוספת. זה בא ביחד, אי אפשר אחד בלי השני". תמונת מראה עולה בדברי אחת המרצות:

הסטודנטיות המרכזות אשכול קורסים אמרו שחשוב להן להכין את כלל הלומדים ללמידה, שידעו למה הם נכנסים. שנתייחס גם לחוויות החיים שלהם. הבנתי כמה העניין הוא לא רק מה הם ילמדו, אלא האנשים ומה יקרה להם בתהליך. זה כאילו ברור מאליו, אבל אף אחד לא באמת מתאמץ על זה בקורסים ה"רגילים". (אפרת, מרצה)

המרצה אפרת מתארת כיצד עבור הסטודנטיות חוויית החיים שלהן שלובה בתהליך הלמידה. נראה כי תפיסה זו משמשת שיקוף עבור אפרת ביחס לשאר הקורסים שהיא מלמדת (מחוץ למודל פדגוגי זה) שבהם "אף אחד לא באמת מתאמץ על זה":

הבחירה למקם את הגוף החברתי כיעד בתהליך הלמידה מזמנת לסטודנטיות מגוון אתגרים: הבחירה לראות כל אחד בקבוצה, זה מאוד מאתגר [...] את לומדת עם אנשים, לא בחרת אותם, ועכשיו את עוברת איתם תהליכים שאמורים לגעת במי שאת, במי שתוצי ליטות. זה לעבוד לא פחות מאשר למידת תוכן, וזה גם לא פחות למידה. (שני, סטודנטית)

שני מתארת את הקושי להפגין יחס חברתי לקבוצה שאינה קבוצת חברותיה, וכן את הקושי לכוון מרחב למידה המבקש את הנוכחות של כל סטודנט. שני מצהירה, כי על אף הקשיים הלמידה החברתית מגלמת בתוכה תוכן, והיא בפני עצמה "לא פחות למידה".

ניתוח תת-תמה זו כפי שמשקפת בדברי הסטודנטים והסגל מלמד שבמודל פדגוגי זה, לימוד עיוני ולמידה חברתית מתלכדים לכדי גוף ידע משולב ומורכב.

שיח זה מתכתב עם מיומנויות המאה ה-21 המדגישות את חשיבותן של מיומנויות חברתיות ושל עבודת צוות להכשרת אנשי חינוך בעידן VUCA (Kim et al., 2019). ניכר שלמידה מסוג זה אף תורמת לצמצום הניכור שבין הלומדים לבין חומרי הלמידה ותהליכי הלמידה (פניג, 2015) בזכות התלכדותן של הלמידה ושל הקבוצה הלומדת.

שינוי מדדי ההצלחה: מהצלחה אישית לקבוצתית – "כולם דואגים לכולם" סטודנטים וסגל כאחד התייחסו למדדי ההצלחה של תהליך חינוכי-לימודי במרכז בובר – מהו אשכול קורסים מוצלח? מה הופך תהליך למידה לאיכותי? כיצד מעריכים את הצלחתו של תהליך חינוכי? בתת-תמה זו נבחן את תפיסתן של הסטודנטיות ושל המרצות את מדדי ההצלחה במודל זה. המרצה מור מסבירה:

ההצלחה באשכול קורסים היא לא כל אחד מול המרצה. ההצלחה היא הצלחת הקבוצה. הסטודנטים לא "מפילים" את זה על המרצה כמו בקורס רגיל, אלא רואים בזה אתגר פנימי של הקבוצה.

מור סבורה כי עבור הסטודנטים ה"הצלחה" בלימודים אינה מתבססת על המודל הקלאסי שלפיו כל סטודנטית מוערכת בנפרד, אלא הקבוצה כולה אמונה על הצלחת כלל הקבוצה. הסטודנטית נעמי מוסיפה כי "בלמידה החברתית רואים את כולם. גם את מי שלא מגיע, רואים את זה שהוא חסר". נעמי מדגישה שגם ההיעדרות היא סוגיה חברתית המצריכה חשיבה חברתית ואחריות חברתית. כשהמרואינות תיארו את הקשר שבין תהליכי החשיבה הקבוצתית לבין הערכה, עלתה ההשוואה לתהליכי הערכה מסורתיים. הסטודנטית פאר מתארת זאת כך:

כשהתחלנו את הלימודים מאוד חששתי, זה החזיר אותי לתיכון ולתחרות שהייתה בינינו. דינמיקות של להעתיק ולהשוות ציונים. אחד הדברים שהתחדדו לי זה שלא חייב להיות קשר בין הדינמיקה הזו לבין למידה. רציתי שנלמד ביחד, זה היה נראה לי טוב. רציתי שכולנו נצליח, זה לא היה עניין של מי מצליח יותר.

עבור פאר, המסגרת הקבוצתית והלימוד המשותף אפשרו את המרתן של מוטיבציות תחרותיות במוטיבציות חברתיות-שיתופיות.

כמוה גם הסטודנט נוי חוזר לחוויה הבית-ספרית: "כשלמדנו עברית, זה החזיר אותי ללימודים בבית הספר. בבית ספר למדנו לבד, ויש אנשים שהיה להם יותר קשה ויש כאלה שהיה להם יותר קל, ואתה צריך לדאוג לעצמך וזה לא משנה איך כולם עוברים את זה". בדומה לפאר נוי מנגיד את הלימוד במודל המתואר לחוויית הלימוד הבית-ספרית. הוא מציין ש"פה עיצבנו ביחד עם המרצות לימוד רגיש יותר. נהייתי יותר קשוב למקצבי למידה שונים – מה קשה לכל אחד? איך מתמודדים עם זה? זה משהו שהוכשרתי בתוכו. נוצרו לי דימויים יותר מפותחים ללמידה בקבוצה ולחזקת שלה. ללמוד איך כולם דואגים לכולם".

ניתוח ציטוטים אלה מלמד כי הסטודנטים חווים את הלימודים במודל זה באופן המתעדף הצלחה משותפת על פני הצטיינות אישית. כמו כן ניכר אתוס ביקורתי כלפי בית הספר, שטיפוחו מסייע בהמתן של מוטיבציות הישגיות ואישיות במוטיבציות חברתיות.

מעבר לתועלתו של מודל פדגוגי זה לתהליכי למידה משמעותיים הוא מהווה מעין תיקון לחוויה הבית-ספרית בימי הנעורים. נראה אפוא כי דרכי הערכה שאינן מקדשות תחרותיות מקדמות שחרור וצמיחה אישית בתוך תהליך קבוצתי.

תרומתה של הלמידה הקבוצתית-חברתית לרכישת הידע

האם למידה קבוצתית תורמת לרכישת ידע נוסף על תרומתה לצמיחה האישית והקבוצתית? מרואיינים רבים התייחסו לזיקות שבין הלמידה החברתית להפנמת התוכן הנלמד. לדברי הסטודנטים הקבוצה משמשת מנוע ללמידה משום שהם האחראים לבניית התוכנית והם אלה המפעילים שיקול דעת על אודות עולמות התוכן המעניינים את חברי הקבוצה.

הסטודנט בני אמר: "אני לא יודע איך עושים תהליך כזה בלי שאנשים יביאו את עצמם. אין לזה טעם". בני כראש צוות אשכול קורסים ממשיך ומפרט את הכלים העומדים לרשותו כדי "שאנשים יביאו את עצמם": "חשבנו איך נכון ללמוד כל חלק בתהליך – על מה כדאי שתהיה הרצאה, על מה להעביר פעולה לקבוצות הלימוד, מה מביאים כמטלה ואיך בונים את הידע והאינטימיות מיום ליום". לתפיסתו "זה עניין של לדעת להרגיש את הרגישות החברתית. כשנפגשים זה מכניס את כל מה שהאנשים מביאים, וצריך לדעת לראות את זה".

עבור בני החשיבה החברתית היא הקרקע הפורייה שעליה הלימוד העיוני יכול להתקיים. בדומה לבני, הסטודנטית נעמי מתארת את הקשר ההדדי שבין החשיבה

החברתית להפנמתו של התוכן הנלמד, בבוחנה את התהליך החינוכי הספציפי שקבוצתה עברה באשכול הקורסים "חינוך לקיום משותף":

אני באופן אישי, וגם הקבוצה, זזנו במהלך האשכול. בהתחלה היינו בהתנגדות. היה לנו קשה לפגוש את הנושא היהודי-ערבי, פחדנו שזה ישנה אותנו. היינו ב'אנחנו ממש ציונים' (מול החברה הערבית בישראל). באיזשהו שלב דיברנו על זה שאנחנו בהתגוננות. הבנו שלהיות במקום של בלבול ולשמוע את הסיפור של "האחר" (הערבי-פלסטיני), זה דורש מאמץ קבוצתי. אני מרגישה שזוהי.

ניתוח דברי הסטודנטים מלמד על שני רכיבים משמעותיים: תהליך ארגון הלמידה והלמידה עצמה. לקיום למידה משמעותית נדרשת עבודה קבוצתית של חברי הקבוצה, אשר תארגן את תהליך הלמידה ואת התכנים. זאת בשונה מהשגרה האקדמית שבה מרצים מכתיבים לסטודנטים את התכנים ואת מהלך השיעור. שותפות הסטודנטים ומעורבותם מקרבות אותם לחומרי הלמידה שהם בחרו בעצמם. זאת ועוד, בלמידת נושאים שנויים במחלוקת, ההולכים ומתרבים בחברה הישראלית, הקבוצה היא מרחב בטוח וגורם תומך בלמידת נושאים אלה. חיוניותה של החשיבה הקבוצתית-חברתית ניכרת בזיהוי התנגדויות וחסמים בקרב קבוצת הלומדים ובהתגברות משותפת על אתגרים אלה. החשיבה על הקבוצה הלומדת עיצבה עבור הסטודנטיות מערכת ידע הקושרת בין התוכן הלימודי, הקבוצה החברתית והסובייקט הלומד, ובכך היטיבה עם הפנמת התוכן הנלמד תוך יצירת מרחב בטוח להתמודדות עם נושאים מורכבים. בתמה הבאה נבחן את פיתוחו של לומד עצמאי באמצעות המודל הפדגוגי השיתופי.

תמה שנייה: פיתוח לומד עצמאי – "לא לשאול תשובות אלא לשאול שאלות"

פיתוח לומד עצמאי נתפס כאחת המשימות המרכזיות והחיוניות בהכשרת מורים במאה ה-21 (Kim et al., 2019). ניתוח הראיונות העלה שתי תת-תמות העוסקות בלומד העצמאי, והן מעידות כי הלומד העצמאי מתפתח בשתי דרכים עיקריות: הוראת מרחב סימני השאלה וניהול משא ומתן בין מרצים לסטודנטים כמרחב סימטרי ואוטונומי.

הוראת מרחב סימני השאלה

סטודנטיות ומרצות מאפיינות את תחילת החשיבה על אשכול קורסים מסוים כמרחב של סימני שאלה. כפי שאל, מרצה המלווה קבוצות לימוד, תיאר זאת:

יש להציב במרכז הלמידה סימני שאלה. סטודנט רגיל מגיע להרצאות, שותק ועושה מבחן. פה יש איזה התעקשות להפוך את סימני הקריאה לסימני השאלה. לא תמיד מצליחים, אבל זו ההתעקשות. לא לשאול תשובות אלא לשאול שאלות אמיתיות.

לתפיסתו של המרצה אלי, תפקידו אינו רק להעביר ידע, כי אם לנווט את תהליך הבניית הידע שהסטודנטיות מובילות – "לשאול שאלות אמיתיות". המרצה נילי מעלה רעיונות דומים: "החזקה בתוכנית היא האוטונומיה. הסטודנטים בונים תהליך מתחילתו ועד סופו: מגיעה חבורה שמתעניינת בנושא, לומדת אותו, מפרקת אותו ובונה אותו מחדש". תהליך הפירוק וההרכבה של הידע משמש למעשה את תהליך הרכישה שלו באופן עצמאי על-ידי הסטודנטיות. מרחב סימני השאלה מקבל ביטוי ציורי ויום-יומי בדברי הסטודנט בני:

כשריכזתי אשכול קורסים זה מאוד הלחיץ אותי בהתחלה. הרגשתי כאילו אני עומד מול דף ריק ועצום. מה אני אמור לעשות עם זה? הייתה לי מין תחושה של מה אני בכלל יודע. חשבתי שאני הולך להיכשל. אני זוכר שהלכתי לספרייה ולקחתי ערימת ספרים. זאת הייתה תקופה שכל מי שדיברתי איתו, דיברתי רק על זה. לאט לאט הדרך התבהרה. הבנתי מה אני רוצה להגיד, או אולי יותר מדויק, הבנתי איזה שאלות לשאול.

בני מתאר תחושת בהלה אל מול הדף הריק המסמן את תחילת החשיבה על אשכול קורסים. הוא מגלה, בדומה לתיאוריהם של המרצים, שדף ריק זה הוא קרקע פורייה למסע של חקר ובירור – לבחינת השאלות שקבוצת הלומדים תרצה לשאול. הקאנון הלימודי מפנה את מקומו מקדמת הבמה ומשמש כמעין יסודות שעליהם הסטודנטים מבנים את הידע שהם בוחרים לפתח וליצור. הסטודנטית שני מהדהדת את דבריו של הסטודנט בני בדיבור בלשון רבים ומתארת את התהליך הקבוצתי שלתחושתה עברו:

אני חושבת שפותחה אצלי ואצלנו מידה של להתרגש מללמוד דברים חדשים. לא לפחד משאלות, ממה שלא ידוע. אי אפשר להתרגש מדברים חדשים, אם מפחדים ממה שלא מכירים. כשנכנסנו ללימודים לא היה ברור איך לומדים דברים חדשים ולא רק מלמדים את עצמנו את הדברים שידועים כבר לכולנו. תחושה שיש פה מעגל שצריך לפרוץ אותו. פחדתי שלפתוח את הדלת הזו יהיה דבר מאיים ופולשני. התבגרנו. המצב הזה של לא לדעת בדיוק לאן אני רוצה לקחת את הדברים, לתת לעצמי להיות מופתעת, זה סוג של ביטחון. אנחנו יותר יודעים לגשת לשאלות חדשות, לפתוח דברים שאנחנו לא יודעים איך נהיה בסופם.

שני בוחרת לתאר את חוויתיה בלשון רבים. חשש ממידע חדש מנע ממנה "להתרגש מדברים חדשים". המוכנות "לפתוח דברים שאנחנו לא יודעים איך נהיה בסופם" נחווית עבורה כ"התבגרות" וכתהליך צמיחה לקראת עצמאות, שבו היא מוכנה ללמוד באי־ודאות ולהתפתח. המילים הללו מבטאות היטב את המגמה לחנך לומד עצמי למציאות עמומה וחסרת ודאות.

מעניין להעמיד אל מול דבריה של הסטודנטית שני את חוויותיהם של שני מרצים הרואים בתשוקת הסטודנטים ללמידה כמאפיין מרכזי במודל זה. המרצה אלי סבור ש"הם מוכנים ללכת בדרך אחרת כדי להגיע למקומות חדשים. יש רענונות של לקבל ידע, יש אנרגיה להתווכח. בעסקה בינינו אני צריך להיפתח והם צריכים לאתגר את הנחות המוצא שלהם". כך גם המרצה נילי: "זו הנאה גדולה להיפגש עם סטודנטים מעורבים שלוקחים חלק בתהליך כולו".

ניתוח דברי המרואיינים בתת־תמה זו מבליט את חשיבותה של המעורבות ושל המוכנות לוותר על האחיזה במוכר ובידוע לטובת הצבת סימני שאלה. התפתחות זו מתרחשת במסגרת לימודית דיאלוגית בתנועת מטוטלת בין סגירות לפתיחות. ניתן לראות את התהליך החינוכי הרב־שנתי במודל זה כתהליך שבו הסטודנטיות נדרשות, מתוך התנסויות חוזרות ונשנות, לזנוח את הביטחון שבמוכר ולהעניק את הבכורה לתחושת הסקרנות ולאי־הידעה.

ניהול משא ומתן בין מרצים לסטודנטים כמרחב סימטרי ואוטונומי

הרכיב המשמעותי ביותר עבור הסטודנטים, שדרכו הם מפתחים את היותם "לומד עצמאי", בא לידי ביטוי בתפקידם כמובילי אשכול קורסים. ניתוח הראיונות עם

הסטודנטיות מעלה שחויית הובלת אשכול קורסים היא נקודת צמיחה משמעותית בתהליך הרב-שנתי שלהן. הסטודנטית גיל מציינת ש"כשהדרכתי אשכול זאת הייתה נקודת המפנה בלימודים שלי. לא ידעתי לעשות את זה לפני – לחקור, לפתח, לכתוב רציונל, ללמד את החברים שלי. אחרי האשכול שהדרכתי, התמקמתי אחרת. זה גרם לי להיות הרבה יותר מעורבת". אל מילותיה מצטרפת הסטודנטית פאר, שמבחינתה "הדבר הכי חשוב שלמדתי זה ללמוד איך ללמד. הבנתי איך אני רוצה ללמד ומה זה אומר ללמוד, אבל באמת ללמוד, כשכולך נמצאת שם".

גיל ופאר מתארות את ההתנסות בהדרכת קבוצת השווים שלהן כנקודת צמיחה בתהליך הכשרתן. גיל מתארת כיצד הדרכת אשכול קורסים פיתחה אצלה כישורים לימודיים ("לחקור, לפתח, לכתוב רציונל") וסייעה לה להיות סטודנטית פעילה יותר. פאר מוסיפה כי היא למדה כיצד ללמד, ומתוך כך התחדדה עבורה משמעותה של פעולה הלמידה.

הסטודנטית נעמי מתארת כיצד התהליכים החינוכיים במודל זה סייעו לה לגבש את דמותה כמחנכת: "אם אני חושבת על עצמי כמורה, כמחנכת, אז אני רוצה ליצור מערכת שבה גם לי כמחנכת יש אוטונומיה בעיצוב תוכנית הלימודים של התלמידים, וגם להם תהיה חירות".

הסטודנטית גיל מתארת כיצד הדרכת אשכול קורסים חוללה טרנספורמציה במיקומה בקבוצת הלימוד וכן בזהותה המקצועית כאשר חינוך: "הבחירה להדריך אשכול הייתה בחירה למקם את עצמי אחרת. להתייחס לאמירות של אנשים, להיות אחראית על המפגש. זו הייתה בחירה לראות לא רק את עצמי. זה לימד אותי גם להיות מחנכת טובה יותר".

התפתחות הלומד העצמאי שאחראי לתכנון תוכנית הלימודים ולהוראתה בקרב עמיתים נתפסת גם בעיני המרצים השותפים לתהליך כמהלך משמעותי. המרצה נילי מנסחת את הזיקות הנקשרות בין אופי הלמידה במודל זה לבין ההכשרה לחינוך ולהוראה:

בעיניי זה התהליך המושלם להכשרת מורים. זה מתחבר לתהליכים בשדה הכשרת המורים ומסמכים שנכתבים על "פדגוגיה מוטת עתיד" – איך אנחנו מלמדות מתוך חשיבה על הדורות הבאים? מה מאפיין את העתיד העלום? לכן צריך לחנך לחדשנות, לאלתור, לסינון מידע, לביקורתיות כלפי מידע, להתמודדות עם מציאות לא צפויה. ללמוד ליצור ידע ולרכוש ידע.

הסטודנטית נילי מסבירה כיצד תהליכים אלה של co-creation of the curriculum ופיתוח לומדים עצמאיים חוברים לעיצוב מסגרות הכשרה המתכתבות עם מהלכים חינוכיים-פדגוגיים בין-לאומיים. במרכז האוטונומיה של הסטודנטיות ניצב קשר השותפות בין מרצות לסטודנטיות. פאר מעניקה מילים לקשר זה:

יש אתגר בלנסח מטרות משותפות לסטודנטיות ולמרצות. לפעמים היו דברים שהיו חשובים למרצות ולנו לא כל כך. אבל הוויכוח, השיחה, הפרו אותנו ועזרו להבין מה בדיוק אנחנו רוצות. הבנתי שאיפה שיש מתחים שאינם פתורים והיעדר הסכמות ולפעמים מטרות נפרדות, אז יש מפגש מעניין ודברים מעניינים קורים.

פאר מתארת תהליך לא הרמוני של יצירה משותפת. מתחים גלויים חוללו ויכוחים תוססים. היא מתארת מחלוקות אלה כאיכות של ה־"negotiated curriculum", כמרחב של הפריה הדדית. עמדה דומה עולה בדברי המרצה נילי:

הוראה במודל זה נשענת על היכולת של המרצה לשחרר. כשיש קבוצה שחושבת ומתלבטת ומתחרטת ובוחרת משהו אחר, ואני חלק מהתהליך הזה, אין הנאה גדולה מזו למרצה. אני במרחב בטוח, אבל מערער. הם מערערים אותי. ולא אכפת לי להגיד 'וואלה, הרעיון שלך יותר טוב ממה שהצעתי קודם'.

על אף תחושת הסיפוק מאימוצו של מודל פדגוגי ייחודי זה הלומדים ערים למורכבות ולקשיים המתעוררים לצד הדרישה לאוטונומיה. הסטודנט נוי משתף אותנו ברגע של כנות: "את האמת, לא תמיד מצליחים לעשות את מה שרוצים. לפעמים רק משחזרים, זה חלק מהחיים". נוי מבטא את ההכרה הריאליסטית ש"אין אידיליה", ושלעיתים השאיפה של הסטודנטים לפתח גוף ידע חדש ומקורי מצטמצמת לכדי שחזור רעיונות קודמים. מניתוח תת-תמה זו ניתן ללמוד על התהליך שבו השתנה המבנה ההיררכי והפך למבנה סימטרי בין סגל לסטודנטים. עצמאותו של הלומד מתפתחת החל מהוראה מאתגרת המעניקה מקום מרכזי לו ולשאלותיו, דרך תפקידו כשותף בתכנון ובפיתוח וכלה בתפקידו כמנחה את עמיתו. בדרך זו הסטודנט מפתח את עצמאותו כאיש פרופסיה אוטונומי עוד בהיותו סטודנט. עם זאת, המרת מבנה ההיררכי למבנה סימטרי בין סגל לסטודנטים טומנת בחובה אתגרים: הסטודנטים מבינים שמימוש מבנה סימטרי מרחיב את גבולות האוטונומיה שלהם

ומרחיב את גבולות תפקידם מ"רק סטודנטים" לשותפים של המרצים. שותפות זו מחייבת יוזמה, יצירתיות, הובלת עמיתים ועוד. גם מצד המרצים, טשטוש המבנה ההיררכי ועיצובו כסימטרי מאתגרים את יכולתם לוותר על כוחם ועל סמכותם הבלעדית. לא די במענה חד-פעמי לאתגרים אלה – נדרשת להם בנייה דיאלוגית במשא ומתן מתמשך.

תמה שלישית: פיתוח הזיקה שבין הלומדים לתוכן הנלמד

בתמה השלישית והאחרונה נבחן את הדרכים שבהן המודל מפתח את זיקת הסטודנטים לתוכן הנלמד. בעשורים האחרונים התגברה הביקורת על המציאות הפדגוגית של צבירת 'ידע שביר' הנשען על הוויית ניכור וריחוק מתוכני הלימוד (פניג, 2015). מניתוח דברי הסטודנטים עלו שני מאפיינים פדגוגיים בולטים, המגשרים על הריחוק הפוטנציאלי מתוכני הלימוד ומחזקים את הזיקה בין ביניהם לבין הידע הנלמד: למידה רבת-חומית ורב-ממדית ולמידה מתוך חיי הסטודנטים.

למידה רבת-חומית ורב-ממדית

הלמידה הרבת-חומית מוגדרת כלמידה המשלבת תחומי דעת שונים. היא משלבת אסטרטגיות הוראה-למידה מגוונות ודינמיות וקושרת בין תהליכי חשיבה, תוצרי התהליך הלימודי והיבטים אישיים, גלובליים ותלויי זמן (Gordon, 2018). המרצה אביבה משתפת אותנו בציפיותיה מהסטודנטים שלא "לשנן ולפלוט חומר, אלא להביא את כל מי שהם". לדבריה בקשה זו "קשה להם", משום ש"מערכת החינוך השחיתה את המוחות שלנו". שנות הלימוד במערכת המבוססת על לימוד דיסציפלינרי, על שינון ועל תחרותיות "מקשות על סטודנטים לסגל אופני למידה חלופיים". אל מול חוויה זו אביבה מתארת כיצד "הלימוד (במודל הפדגוגי הנדון) פיתח אצלם חשיבה עצמאית ויוזמית, טשטש גבולות בין דיסציפלינות ובנה נושאים אינטגרטיביים ורלוונטיים לחיים".

אביבה ממקמת את תחילתו של התהליך החינוכי במודל זה במהלך של "חינוך שכנגד" (unlearning), מהלך של השלת תפיסות נוקשות של חינוך מסורתי. מהלך זה מאפשר התנסות במרחב לימוד רב-ממדי ורב-תחומי (חשיבה עצמאית ויוזמית, טשטוש גבולות בין דיסציפלינות ופיתוח נושאים אינטגרטיביים ורלוונטיים לחיים). מהתבוננותה של אביבה על התהליכים החינוכיים שסטודנטים חווים

במודל זה, נראה כי היא מתארת כיצד המודל מתמודד עם פצעי מערכת החינוך ומסייע לסטודנטים לפתח תפיסה פדגוגית רבת-תחומית ורב-ממדית. המבנה הסימטרי שנדון בסעיף הקודם מרחיב את גבולות האוטונומיה שלהם ומסייע להם לפתח ולהתפתח בגישה רבת-תחומית ובין-תחומית. הלמידה הרבת-תחומית באה לידי ביטוי גם בדברי הסטודנטית פאר, שריכזה את לימודי העברית:

כשבנינו את האשכול בחרנו שלא רק ללמוד את השפה, אלא גם לדבר עליה – על מקומה בבניין אומה, על התפיסות החברתיות בישראל בין ניבים שונים, על היכולות השונות שלנו, על הפערים בינינו. בסופו של דבר זה הפך את הלימוד של העברית להרבה יותר טוב.

פאר בתיאורה את מהלך הלימוד הרבת-תחומי באשכול הקורסים בנושא עברית מדגימה למעשה את יחסי הגומלין בין המולטידיסציפלינרי לדיסציפלינרי ואת תרומתו של המולטידיסציפלינרי לשיפור הלימוד הדיסציפלינרי. בדומה לפאר, הסטודנטית גיל מתארת כיצד היא למדה "שהעולם לא באמת מחולק לדיסציפלינות" וכי יש "לחשוב את העולם יותר כשלם". הסטודנטית מורן מדהדת רעיונות אלה כשהיא מדברת על אשכול הקורסים "חינוך לקיום משותף":

נפגשנו עם אנשי חינוך ערבים והיסטוריוניות ופעילות בחברה הערבית. הלכנו לסייר בערים מעורבות. נכנסנו לכיתה בבית ספר ערבי. עברנו קורס ללימוד ערבית. המוקד לא היה תוכן כזה או אחר, אלא ממש לעבור הכשרה כאנשי חינוך, לגעת בזה מהמון כיוונים. (פרוטוקול 17)

מורן קושרת בין הלמידה הרבת-תחומית לבין תהליכי ההכשרה להוראה ומציגה בדבריה כיצד דווקא הלמידה החותרת תחת המבנה הדיסציפלינרי מכשירה אותה להיות אשת חינוך מקצועית ורחבת אופקים. ניתוח דברים אלה מלמד על תרומתו של המודל ללמידה התחומית, הרבת-תחומית והבין-תחומית. לא זו בלבד שהסטודנטים מעידים על היכרות עם הגישות הבין-תחומיות אלא שמודל פדגוגי שיתופי זה מאפשר להם לבנות ולפתח למידה בין-תחומית ורב-תחומית. אין מדובר בלמידה שהובאה מן המוכן עבורם, אלא שהממדים שהם בחנו בסעיפים הקודמים כ"סימטריה" ו"אוטונומיה" ומעורבות סטודנטים, מאפשרים את קיומם של תהליכי למידה טרנספורמטיביים.

השאלה העולה היא, האם שביעות הרצון של הסטודנטים מלמידה בין-תחומית זו המחוברת לעולמם האישי והמקצועי אינה מובילה ללמידה שטחית? האם הרב-תחומיות והבין-תחומיות אינן פוגעות בליבת הלמידה הדיסציפלינרית? על שאלה זו לא ניתן מענה במחקר זה והיא בהחלט ראויה למחקר המשך. החיבור לחייהם האישיים של הסטודנטים מוביל אותנו לתת-התמה הבאה הקושרת בין רב-תחומיות לבין מציאות חייהם של הלומדים.

למידה מתוך ח"י הסטודנטים

כפי שפורט לעיל, מודל זה שואף למקם את הלמידה בהקשר של חיי הסטודנטיות – החל מבחירת התכנים, דרך פיתוח ההוראה המשותפת ועד לחוויתן האישית. כשהסטודנטית שני מסכמת את אשכול הקורסים "חינוך לקיום משותף", היא תוהה על "המחר בבוקר של האשכול" וקובעת שעליו "להתחבר למקומות שבהם החברים גרים. לחיות בשדרות, סמוך לעזה. לחיות בעכו. בכל מקום". מתוך האשכול היא מבינה שעליה "לשאול את השאלות של החיים. אין לי הרבה תשובות. אבל האשכול העלה בי את הרצון לשאול אותן" (פרוטוקול 18). המסע התאורטי והפדגוגי לא הסתיים מבחינתה. המוטיבציה לגעת בסוגיות אלה גדלה במהלך הלמידה, והנתיבים לבירור השאלות התבהרו. גם הסטודנט נוי מתאר את הזיקה שבין חייו לבין התוכן הנלמד ומספר על אשכול קורסים שעסק בזיקנה, בהדגישו את הזיקה דרך חוויותיו המשפחתיות:

האשכול של הזיקנה הגדיל לי את הנפש. זה היה כשסבתא שלי התחילה פחות לתפקד והייתי בא אליה הרבה. פחדתי מהמפגש בין הדברים. לא רציתי לעבור את האשכול. שיתפתי בזה את קבוצת הלימוד וזה שחרר משהו. ההתמודדות שלי איתה עלתה כמעט בכל יום. זה נתן לי המון מקום לשתף ולעבד. אני חושב שגם האמפתיה שלי למצב שלה – למדתי פחות לפחד מזה.

שני תיארה כיצד תוכן לימודייה זכה להדהוד בעבודתה המקצועית ובפעולתה החברתית, ואילו בסיפורו של נוי אנחנו רואים כיצד הלימוד סייע לו להתמודד עם אתגרי חייו במשפחה. במילותיו נוכל לראות כיצד התהליך הלימודי הקבוצתי סייע לו לשוחח על ההתמודדות המשפחתית עם סבתו ואף העניק לו כלים לעבד חוויה זו.

דברי הסטודנטיות מדגישים את עוצמתו של המודל הפדגוגי בחיבורים שהוא רוקם בין התוכן הנלמד לבין חייהן, וכיצד זיקה זו מסייעת להן לפרש את חייהן מתוך לימודיהן ולהפרות את התהליכים הלימודיים מתוך מציאות חייהן. מעורבות הסטודנטים בבחירת תוכני הלימוד, הטקסטים, הסיורים, הדמויות המשמעותיות שייקחו חלק באשכול, מבטיחה רלוונטיות של התוכן לחייהם. הרלוונטיות של התכנים לחייהם מעצימה את מעורבותם האקדמית והחברתית, את יכולותיהם ואת רגישותם כמורים וכמחנכים. גם בסוגיה זו עולה השאלה אם חיבור הדוק לתחומי העניין של הלומדים, הנובעים מחייהם האישיים, אינו משאיר מחוץ לתמונה נושאים שהלומדים "עיוורים" להם. על כך נתייחס בדיון בזיקה להמלצות למחקר המשך.

דיון ומסקנות

מערכת הכשרת המורים והמורות מחפשת את דרכה במציאת הדרך המיטבית להכשיר מורים ומורות במאה ה־21 (Darling-Hammond, 2017) ולהתאימה לצרכים העולים בעולם המאופיין באי־ודאות, בתנודתיות, במורכבות ובעיקר בעמימות המאתגרת את יכולותינו לחזות את אתגרי העתיד (Sarid & Levanon, 2022). אחד המהלכים המרכזיים הוא פיתוח הכשרה המבוססת על מיומנויות המאה ה־21 (Kim et al., 2019).

מאמר זה הציג מודל פדגוגי ייחודי בהכשרת מורים בישראל ובעולם ובחן את חוויית הלמידה ואת משמעותה מנקודת מבטם של סטודנטים וסגל שאימצו אותו. במודל זה, המבנה ההיררכי המקובל באקדמיה בין סגל לסטודנטים הומר ליחסי גומלין סימטריים, שוויוניים ושיתופיים. תוכנית הלימודים נבנתה בשותפות מלאה בין הסטודנטים לסגל האקדמי, כאשר לסטודנטים ניתן תפקיד מרכזי ומשמעותי בפיתוח התוכנית ובהובלתה כך שהם משמשים בעת ובעונה אחת כמפתחים, לומדים ומלמדים. מבנה ייחודי זה יושם החל מיומם הראשון של הסטודנטים בלימודיהם האקדמיים במכללה להכשרת מורים על אף האתגרים הרבים שבשותפות סימטרית. המהלך הרדיקלי של פיתוחו ומימושו של מודל פדגוגי זה נבחן לאור הספרות העוסקת בפיתוח תוכנית לימודים משותפת (co-creation of the curriculum) (Bovil & Woolmer, 2019) ובמיומנויות והכישורים הנדרשים למערכת החינוך במאה ה־21 (Haug & Mork, 2021; Kim et al., 2019). הספרות בנושא מיומנויות המאה ה־21 הדגישה את פיתוח היכולת ללמידה עצמית לצד פיתוח יכולת לעבודה קבוצתית המבוססת על שיתופי פעולה רב־תחומיים ועל נושאי לימוד הנובעים

מחיי הלומדים. מיומנויות אלה נעטפו בהקשרים חברתיים ופוליטיים וחידדו את חשיבותה של מודעות חברתית ותרבותית לעשייה החינוכית (משרד החינוך, 2021; Kim et al., 2019). הספרות הענפה העוסקת בשותפות סטודנטים בתהליכי למידה מלמדת שיישום מודל שיתופי נעשה עד כה באופן נקודתי בהתמודדות עם אתגר כזה או אחר, על פי רוב כמענה אינסטרומנטלי (Bovill & Woolmer, 2019; Healey et al., 2016).

במאמר זה ניתחנו את חוויית הלמידה ואת משמעותה במודל פדגוגי שיתופי דרך עיני הסגל והסטודנטים. הממצאים מלמדים שהמניע לקידום עבודה משותפת בין סגל לסטודנטים אינו רק מניע אינסטרומנטלי לפיתוח מיומנויות למידה המותאמות לתקופתנו, אלא בראש ובראשונה מניע חינוכי-ערכי, הרואה את האדם באופן הוליסטי וככזה הקשור לסביבתו ולחברה שהוא פועל בה. מראייה זו נגזרת תוכנית לימודים הוליסטית המחוברת לצרכיו האישיים, המקצועיים והחברתיים של הלומד.

ניתוח הראיונות עם הסגל והסטודנטים כמו גם ניתוח הפרוטוקולים המתעדים את תהליכי בניית תוכנית הלימודים לאורך ארבע שנות לימודי תואר, מלמדים שמודל זה מעניק לסטודנטים מענה להתמודדות מיטבית עם אתגרי התקופה בשלושה ערוצים: הראשון, פיתוח חשיבה ולמידה חברתית המבססת את עוצמתה של הקבוצה כעוגן עבור הפרט באמצעות עבודה שיתופית-דיאלוגית (Kundu et al., 2021). הערוץ השני מדגיש את אחת המיומנויות המרכזיות בעידן הנוכחי והיא פיתוח לומד עצמאי (Teo, 2019). מיומנות זו מתבטאת בפיתוח תחושת מסוגלות אישית בתכנון לימודים ובהוראה, בהפחתת תחושות ניכור מתהליכי הוראה-למידה ובפיתוח לומד ביקורתי ואוטונומי. הערוץ השלישי מעניק מענה להיבטים פדגוגיים בתהליכי הוראה-למידה כגון רב-ממדיות, ורסטיליות ורלוונטיות לחיי הסטודנטיות. כן ניתן מענה לפן הערכי-מוסרי חברתי בדגש על החינוך הביקורתי ביחס למציאות חייה של הסטודנטית (Case, 2008). בחירת תוכני הלימודים על ידי הסטודנטיות מדגישה את מחויבותן החברתית לקהילה הרחבה ולתפקידן כנשות חינוך המבקשות לחולל שינוי. שלושת הערוצים הללו מבטאים גם את הצרכים האישיים-רגשיים, הפדגוגיים והחברתיים-הומניסטיים, וכולם מקבלים מענה אינטגרטיבי במודל הנדון.

מניתוח הראיונות למדנו שמבנה סימטרי זה משחרר את הלומדים מהכבלים שמערכת החינוך הטמיעה בהם כדוגמת אינדיכידואליזם, תחרותיות, למידה

ממוקדת בדיסציפלינה. הן הלומדים הן המלמדים משתחררים מכבלים אלה באמצעות מודל פדגוגי המבוסס על סימטריה, על עצמאות ועל אוטונומיה של הלומדים לצד עבודה שיתופית עמוקה עם עמיתיהם ועם חברי הסגל האקדמי.

כיצד מודל פדגוגי זה נותן מענה לצורכי הסטודנטיות והסגל אל מול אתגרי החינוך במאה ה־21?

אל מול תיאור הכישורים הנדרשים להתמודדות מיטבית עם אתגרי המאה ה־21, כפי שפורט בפרק המבוא, ניכרת נוכחותם הבולטת במודל פדגוגי זה. במודל שהוצג מתרחשת טרנספורמציה בתפקיד חברת הסגל האקדמי מבעלת הידע האמונה על העברתו, לשותפה ולמנחה של תהליך הלמידה. אופן הלמידה חותר תחת המחיצות הדיסציפלינריות ומבנה שדה אינטר-דיסציפלינרי ופנומנולוגי הבוחן את העולם דרך חקר התופעות שבו. במודל זה הלמידה מתבצעת על בסיס חקר עצמי וחקר שיתופי, וההערכה מתרחשת בתוך תהליך הלמידה בשיטת למידה מבוססת פרויקטים. כמו כן, חלקים נרחבים בתהליך הלימוד מתבצעים בקבוצות קטנות באופן המאפשר מתן מענה לשונות בין הלומדות. התהליך הטרנספורמטיבי במודל זה חל בעיקר על הסטודנטיות. הן לקחו את המודל הזה מספר צעדים משמעותיים אל מעבר למוצג בספרות כמודל co-creation of the curriculum בכך שהן יישמו אותו באופן הוליסטי ולא ככזה הממוקד ביוזמה, בקורס או במקבץ קורסים (Lubicz-Nawrocka & Bovill, 2023). במודל הנדון הן ממלאות מספר תפקידים במהלך חייהן הסטודנטיות: פיתוח תוכנית לימודים והבנייתה, הוראת תוכנית הלימודים, הערכתה ופיתוח דרכי הערכה חלופיות להערכת תוצרי למידה. על בסיס ההתנסות בחילופי התפקידים, הסטודנטיות מפתחות אמתיה וזיקה למרצות שכעת הן נכנסו לנעליהן. בכך מתרכך המבנה ההיררכי ובמקומו מתפתח מבנה סימטרי ורב־ממדי (כהנא, 2004). גם הניכור שקיים לעיתים בין סטודנטיות לבין הסגל (Case, 2008) מתפוגג ובמקומו נרקמת אחוות לומדות ומלמדות. על אף שאין התאמה של הפדגוגיה ליכולות ולצרכים האישיים של הסטודנטיות, הרי הקבוצות הקטנות, הסולידריות בין הסטודנטיות והליווי האישי מאפשרים מתן מענה לצרכים ייחודיים ובכך מתחזקת הלמידה הרגשית-חברתית ותחושת השייכות, כפי שהעידו על כך הסטודנטיות. כמו כן, מבנה רב־תפקידי זה מסייע לפרחי ההוראה לחזק את תחושת המסוגלות שלהם ולרכוש כלים פדגוגיים וחינוכיים בעידן המאופיין

בעמימות, בתזזיתיות ובבלבול ערכי (Sarid & Levanon, 2022). העבודה הצוותית־שיתופית היא אבן יסוד במודל זה המעניק תחושת סולידריות קבוצתית־קהילתית בעולם שרובו מבוסס על תחרותיות ועל אינדיבידואליזם (Hayosh & Paul, 2023).

המעשה החינוכי אינו מתרחש בחלל הריק ואינו סגור ומסוגר בין כותליה של הכיתה האקדמית או הבית־ספרית. מצופה ממחנך ערכי שלא יתעלם מהמתרחש בחברה ובמדינה וידע לתרום לפיתוחה של חברה אזרחית פעילה וסובלנית. ראוי שידאג להפגיש את תלמידיו עם נושאים חברתיים בדיון כיתתי ובפיתוח חשיבה ביקורתית, מורכבת ואמפתית (Aloni, 2020; Paul-Binyamin & Hayosh, 2021). המודל הפדגוגי הנדון בונה צעד אחר צעד יכולת זו. תחילתו בבחירת נושאי הלימוד על ידי הסטודנטים עצמם המבקשים לדון באתגרים החברתיים כגון יחסי יהודים ערבים, משבר הדמוקרטיה, המציאות ההטרונגית בבתי ספר המאכלסים ותיקים ועולים, התמודדות עם אתגרי החינוך בפריפריה ועוד. הסטודנטים מביאים את הנושאים הללו אל תוכנית הלימודים לצורך למידה בין־תחומית המגיעה משדה החינוך וחוזרת אליו, באמצעות סיורים לימודיים ובאמצעות מתן מקום לאנשי השטח המציגים את נקודת מבטם לצד המאמרים האקדמיים.

בד בבד עם חוזקות אלה עולה שאלת האיזון ביחסי הכוח בין לומדים ומלמדים. בעידן שבו הלומדים נתפסים לא אחת כצרכנים וכלקוחות יש לבחון אם סימטריה זו אינה מתערערת ומטה את הכוח לכיוון הסטודנטים (Tomlinson, 2017).

מתוך האזנה למילים שלא נאמרו, לסוגיות שהמרואיינים בחרו שלא להעלות או שאינם מודעים להן, נוכל לזהות על אודות נקודות התורפה האפשריות של מודל זה. מודל זה מצטיין בהעדפתו ידע רב־תחומי ובין־תחומי, הזוכים לבכורה עוד טרם ביסוסה של תפיסה דיסציפלינרית. לכן עלולה להיווצר תפיסת ידע שבורה ומקוטעת שאינה נשענת על יסודות איתנים. כמו כן, העמדת הדיאלוג שבין סטודנטיות למרצות במרכז התהליך הלימודי מעלה את החשש שהסטודנטיות יעדיפו ללמוד את שכבר ידוע להן, שכן הן אינן מודעות לנקודות העיוורון שלהן. נקודה חשובה נוספת היא מאפייני קבוצת הלומדים. האם מודל זה ניתן ליישום בקרב סטודנטים שאינם משתייכים לקבוצות מגובשות כמו חברי תנועות? עולה גם השאלה כיצד נוכל לקיים מודל פדגוגי זה בקרב קבוצה שחבריה אינם מכירים אלה את אלה ונפגשים לראשונה עם כניסתם ללימודים האקדמיים. ראוי ששאלה זו תיבחן בניסיונות פדגוגיים עתידיים.

מקורות

- בובר, מ' (1959). יסודותיו של הבין-אנושי (צ' וויסלבסקי, תרגום). בתוך **בסוד שיח: על האדם ועמידתו נוכח ההווה** (עמ' 215-236). מוסד ביאליק.
- היוש, ט' ושמאלביץ, ר' (2019). למידה אקדמית 'משחררת': תיאוריה ומעשה. **סוגיות חברתיות בישראל**, 28, 87-122.
- כהנא, ר' (2004). לקראת תיאוריה של בלתי פורמליות והשלכותיה לנעורים. בתוך ז' גרוס וי' דרור (עורכים), **חינוך כאתגר חברתי** (עמ' 129-143). רמות.
- משרד החינוך (2021). **דמות הבוגרת והבוגר: המדיניות הפדגוגית הלאומית**.
- סילברמן-קלר, ד' (2012). מה בין דעת בלתי פורמלית לבין מוטיבים אחדים בהגות הפוסט-מודרנית? בתוך א' כהנא ות' רפפורט (עורכים), **הסדר החברתי והקודר הבלתי פורמלי** (עמ' 123-145). רסלינג.
- פניג, ד' (2015). **למידה משמעותית בתחומי הדעת: מהלכה למעשה**. מדינת ישראל, משרד החינוך, המזכירות הפדגוגית.
- פריירה, פ' (1981). **פדגוגיה של מדוכאים** (כ' גיא, תרגום). מפרש.
- שלסקי, ש' ואלפרט, ב' (2007). דרכים בכתיבת מחקר איכותני: מפירוק המציאות להבנייתה כטקסט. מכון מופ"ת.
- שמר-אלקיים, ט', שביט-מילר, ע' וארכיב-אלישיב, ר' (2021). חוויה סטודנטאית אחת בהכשרה להוראה: נקודת המבט של מורי המורים. **גילוי דעת**, 18, 59-85.
- Aloni, N. (2020). Locally grounded, universally binding: The benefit of incorporating traditional care ethics, east and west, into current moral education. *Educational Philosophy and Theory*, 52(1), 98-105.
- Anderson, T. (Ed.). (2008). *The theory and practice of online learning*. Athabasca University Press.
- Baron, P., & Corbin, L. (2012). Student engagement: Rhetoric and reality. *Higher Education Research & Development*, 31(6), 759-772.
- Bergmark, U., & Westman, S. (2016). Co-creating curriculum in higher education: Promoting democratic values and a multidimensional view on learning. *International Journal for Academic Development*, 21(1), 28-40.
- Bovill, C. (2013). Students and staff co-creating curricula: An example of good practice in higher education? In E. Dunne & D. Owen (Eds.), *The student engagement handbook: Practice in higher education* (pp. 461-476). Emerald Publishing.

- Bovill, C. (2020). Co-creation in learning and teaching: The case for a whole-class approach in higher education. *Higher Education*, 79, 1023–1037.
- Bovill, C., Cook-Sather, A., & Felten, P. (2011). Students as co-creators of teaching approaches, course design, and curricula: Implications for academic developers. *International Journal for Academic Development*, 16(2), 133-145.
- Bovill, C., Cook-Sather, A., Felten, P., Millard, L., & Moore-Cherry, N. (2016). Addressing potential challenges in co-creating learning and teaching: Overcoming resistance, navigating institutional norms and ensuring inclusivity in student–staff partnerships. *Higher Education*, 71, 195-208.
- Bovill, C., & Woolmer, C. (2019). How conceptualizations of curriculum in higher education influence student-staff co-creation in and of the curriculum. *Higher Education* 78, 407-422.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.
- Case, J. M. (2008). Alienation and engagement: Development of an alternative theoretical framework for understanding student learning. *Higher Education*, 55, 321-332.
- Cook-Sather, A., Matthews, K. E., Ntem, A., & Leathwick, S. (2018). What we talk about when we talk about students as partners. *International Journal for Students as Partners*, 2(2), 1-9.
- Darling-Hammond, L. (2017). Teacher education around the world: What can we learn from international practice? *European Journal of Teacher Education*, 40(3), 291-309.
- Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., & Gardner, M. (2017). *Effective teacher professional development*. Learning Policy Institute.
- Dede, C. (2010). Technological supports for acquiring 21st century skills. *International encyclopedia of education*, 3, 158-166.
- El Aouri, Z. (2024). Higher education in a VUCA-driven world: The need for 21st century skills. *Revue Linguistique et Référentiels Interculturels*, 5(1), 2-8.
- Gordon, S. P. (2018). Supervision's new challenge: Facilitating a multidimensional curriculum. *Journal of Educational Supervision*, 1(2), 17-32.
- Haug, B. S., & Mork, S. M. (2021). Taking 21st century skills from vision to classroom: What teachers highlight as supportive professional development

- in the light of new demands from educational reforms. *Teaching and Teacher Education*, 100, 103286.
- Hayosh, T., & Paul-Binyamin, I. (2023). The severely divided Israeli society in quest of a socially-oriented pedagogy. *Israel Affairs*, 29(3), 680-699.
- Healey, M., Flint, A., & Harrington, K. (2016). Students as partners: Reflections on a conceptual model. *Teaching and Learning Inquiry*, 4(2), 8-20.
- Iversen, A. M., Pedersen, A. S., Krogh, L., & Jensen, A. A. (2015). Learning, leading, and letting go of control: Learner-led approaches in education. *Sage Open*, 5(4), 1-11.
- Kaur, A. (2020). Students as partners: Challenges and opportunities in the Asian context. *International Journal for Students as Partners*, 4(2), 145-149.
- Kelly, N., Wright, N., Dawes, L., Kerr, J., & Robertson, A. (2019). Co-design for curriculum planning: A model for professional development for high school teachers. *Australian Journal of Teacher Education*, 44(7), 84-107.
- Kennedy, T. J., & Sundberg, C. W. (2020). 21st century skills. *Science education in theory and practice: An introductory guide to learning theory*, 479-496.
- Kim, S., Raza, M., & Seidman, E. (2019). Improving 21st-century teaching skills: The key to effective 21st-century learners. *Research in Comparative and International Education*, 14(1), 99-117.
- Klieger, A., & Pauker, A. (2020). Teacher training for social responsibility: A new mentoring role in the training of community teachers. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 28(1), 6-25.
- Kundu, S. S., Sarkar, D., Jana, P., & Kole, D. K. (2021). Personalization in education using recommendation system: An overview. *Computational Intelligence in Digital Pedagogy*, 197, 85-111.
- Little, B., & Williams, R. (2010). Students' roles in maintaining quality and in enhancing learning: Is there a tension? *Quality in Higher Education*, 16(2), 115-127.
- Lubicz-Nawrocka, T. M. (2019). "More than just a student": How co-creation of the curriculum fosters third spaces in ways of working, identity, and impact. *International Journal for Students as Partners*, 3(1), 34-49.
- Lubicz-Nawrocka, T., & Bovill, C. (2023). Do students experience transformation through co-creating curriculum in higher education? *Teaching in Higher Education*, 28(7), 1744-1760.

- Martinez, C. (2022). Developing 21st century teaching skills: A case study of teaching and learning through project-based curriculum. *Cogent Education*, 9(1), 2024936.
- McWilliam, C. L. (2007). Continuing education at the cutting edge: Promoting transformative knowledge translation. *Journal of Continuing Education in the Health Professions*, 27(2), 72-79.
- Njie, B., & Asimiran, S. (2014). Case study as a choice in qualitative methodology. *Journal of Research & Method in Education*, 4(3), 35-40.
- Paul-Binyamin, I., & Hayosh, T. (2021). 'Safe space' for Jewish and Arab teachers dealing with controversial issues. *Leadership and Policy in Schools*, 22(3), 1-16.
- Reddy, P., & Shaw, R. (2019). Becoming a professional: A longitudinal qualitative study of the graduate transition in BSc Psychology. *Education + Training*, 61(2), 272-288.
- Rill, B., & Hämäläinen, M. (2018). *The art of co-creation*. Springer.
- Sarid, A., & Levanon, M. (2022). Rethinking the theory of communities of practice in education: Critical reflection and ethical imagination. *Educational Philosophy and Theory*, 54(10), 1693-1704.
- Schlein, C., Smith, D., & Oakley, C. (2019). Narrative reconsiderations of teaching as negotiated curriculum for social justice and equity. *Frontiers in Education*, 4, 124.
- Temple Clothier, A., & Matheson, D. (2019). Using co-creation as a pedagogic method for the professional development of students undertaking a BA (Hons) in education studies. *Journal of Further and Higher Education*, 43(6), 826-838.
- Teo, P. (2019). Teaching for the 21st century: A case for dialogic pedagogy. *Learning, Culture and Social Interaction*, 21, 170-178.
- Tomlinson, M. (2017). Student perceptions of themselves as 'consumers' of higher education. *British Journal of Sociology of Education*, 38(4), 450-467.
- Wang, C., Mirzaei, T., Xu, T., & Lin, H. (2022). How learner engagement impacts non-formal online learning outcomes through value co-creation: An empirical analysis. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 19(1), 32.

נספח א' – פרוטוקולים

1. חזון מרכז בובר לחינוך דיאלוגי, 2019
2. פעילות מרכז בובר לחינוך דיאלוגי, 2019
3. בית המדרש: הכשרה כוללת ורב-שלבית, 8.10.2010
4. מהלך זרימה לאשכול קורסים, 2014
5. דו"ח לימודים ארבע-שנתי
6. מבנה תוכנית לימודים
7. מרכז הכשרה קיום משותף, דף מרכז, 11.2.2019
8. מתווה אשכול קורסים חינוך לקיום משותף, 23.1.2019
9. שיקוף תהליך "חינוך לקיום משותף", 8.1.2019
10. תוכנית סמינר הכשרה למדריכות האשכול – 30.11.2018
11. מפגשי צוות מדריכות, 1.11.2018
12. תהליך הכשרת המדריכות, 7.11.2018
13. ישיבת צוות חינוך לקיום משותף, 9.1.2019
14. ישיבת צוות חינוך לקיום משותף, 30.8.2018
15. ישיבת צוות חינוך לקיום משותף, 26.7.2018
16. פרוטוקול שיחת סטודנטיות, מידה חינוך לקיום משותף – 30.4.2019
17. פרוטוקול שיחת סטודנטיות, מידה חינוך לקיום משותף – 1.3.2019
18. פרוטוקול שיחת סטודנטיות, מידה חינוך לקיום משותף – 2.3.2019