

**חווייה סטודנטיאלית אחרת במכללת סמינר הקיבוצים:
תפיסות, פרקטיקות וצרכים של מורי מורים במיצוב פדגוגיה חדשנית**

ד"ר טל שמר אלקיים, ד"ר ענת שביט מילר וד"ר רינת ארביב אלישיב

רשות המחקר, מכללת סמינר הקיבוצים

אפריל, 2020

תוכן

3.....	תקציר
3.....	רקע תיאורטי
4.....	תפיסות תיאורטיות על הוראה חדשנית
6.....	המחקר הנוכחי ביקש להתייחס לאתגר זה מתוך בחינה מעמיקה של השאלות הבאות:
6.....	שיטת המחקר
7.....	כלי המחקר
7.....	ניתוח הנתונים
8.....	ממצאים
8.....	תפיסות על הוראה חדשנית, הוראה חדשנית מהי?
10.....	קשר הבין אישי עם פרחי ההוראה
10.....	אחריות פרח ההוראה על תהליך הלמידה
10.....	רלוונטיות התכנים לחיי פרח ההוראה
11.....	למידה יזמית פרו אקטיבית
11.....	חווייה סטודנטיאלית אחרת במבחן המעשה
12.....	למידה תוך כדי תנועה : לפרוץ את מרחבי הלמידה השגרתיים
12.....	אצל מי נמצא הידע? לחוש את התיאוריה במעשה ולפתח אחריות אישית ללמידה
14.....	דיפרנציאליות בהוראה: לכל לומד יש קול ולכל מורה יש דרך משלו לתרום להבעתו
15.....	רלוונטיות בתהליכי ההוראה והלמידה
16.....	להעביר את זה הלאה: חס"א כאמצעי לגיבוש זהות מקצועית עמוקה מתוך אחריות וחירות כאחת
17.....	מה נדרש כדי לקיים חווייה סטודנטיאלית אחרת? צרכים של מורי המורים
17.....	התפתחות פרופסיונאלית
20.....	סדיריות ותשתיות
21.....	איגום הדרישות הקוריקולריות מהסטודנטים
22.....	דיון ומסקנות
26.....	המלצות:
28.....	ביבליוגרפיה
31.....	נספח א' – מתווה הריאיון

תקציר

מערכת החינוך בעידן הפוסט מודרני חותרת להתאמת מאפייני הוראה ולמידה לאתגרי המאה ה-21. בהלימה לכך, נדרשים גם מוסדות להכשרת מורים להיענות לצרכים המשתנים של פרחי ההוראה, ולבסס בתוך תהליכי ההכשרה מאפיינים של פדגוגיה חדשנית המתיישרים עם אתגרים ותמורות אלו. המחקר המוצג במאמר זה ביקש לבחון באופן מעמיק תפיסות של מורי מורים במכללת סמינר הקיבוצים באשר לחוויה של למידה "אחרת" (חס"א) ולאופן שבו היא מיושמת בפועל בעבודתם. בנוסף, נשאלו מורי המורים על צרכיהם מהמכללה לשם הטמעה מוצלחת של חס"א בתהליכי ההוראה. המחקר כלל ראיונות עומק עם 18 חברי סגל המלמדים במכללה. מורי המורים שהשתתפו במחקר הנוכחי תיארו תהליך חיובי של שינוי תפיסות ההוראה שלהם לכדי תפיסות הוראה בעלות יסוד מארגן של הבנה מהי פדגוגיה חדשנית. מתיאורי המשתתפים עלו מספר היבטים מרכזיים המרכיבים את מהות החוויה הסטודנטאלית האחרת: **קשר בין אישי עם פרח ההוראה, אחריות פרח ההוראה על תהליך הלמידה, רלוונטיות תכני הלימוד, ולמידה יזמית פרואקטיבית.** בנוסף, חלק ניכר ממורי המורים הדגיש בתפיסת תפקידם את המודלינג עבור פרחי ההוראה. בהתייחס לפרקטיקות החס"א עלה דגש על 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, והתיישרו עם התפיסות הפדגוגיות שתיארו המשתתפים. לבסוף, העלו מורי המורים צרכים הנוגעים להתפתחות פרופסיונאלית, להסדרת תשתיות תומכות ולאגום מחודש של הדרישות הקוריקולריות מפרחי ההוראה. ברוח הממצאים עולות שתי המלצות עיקריות. הראשונה, תמיכה בתהליכי למידה פרופסיונאליים של מורי המורים אשר יכללו פדגוגיה חדשנית ויהיו בעצם קיומם מודל ללמידה במאה ה-21 תוך כדי יצירה של קהילות למידה מקצועיות. ההמלצה השנייה הנה תמיכה ארגונית בתהליכי הוראה ולמידה חדשניים בהיבטים של המשאבים הפיזיים והמבניים תוך כדי מתן לגיטימציה ותמיכה בהוראה שהנה מעבר לזמן ולמקום.

רקע תיאורטי

הכשרת המורים מתמודדת בשנים האחרונות עם שינויים ורפורמות הנגזרים מהשיח על הצורך בחדשנות חינוכית (Avidov-Ungar & Forkosh-Baruch, 2018; Debs, Miller, Ashy., & Exter, 2019). שיח זה נגזר משינויים ומפנים טכנולוגיים, חברתיים ותרבותיים המאפיינים את החברה הפוסט מודרנית. מהפכת המידע והחיים בסביבה אשר משתנה תדיר מאתגרים את מערכת החינוך אשר נדרשת להתאים עצמה לשינויים אלו על מנת להכין את התלמידים לעולם העבודה העתידי

ולצייד אותם במיומנויות להן יזדקקו על מנת להפוך לאזרחים פעילים, אחראיים ומעורבים בעולם מורכב של אי וודאות (פויס, 2016; OECD, 2018). בשדה החינוך, שינויים אלו מתוארים במונחים של מעבר מהוראה בעלת מבנה מסורתי והיררכי להוראה המבוססת על קהילות למידה בהן הלומדים משתפים פעולה לגבי תכני 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 (Avidov-Ungar & Forkosh-Baruch, 2018) ומבוססים על פדגוגיה חדשנית (פויס, 2016; Darling; Hammond et al., 2017). מודלים אלו נועדו לזמן סביבת למידה גמישה המטפחת יצירתיות, יזמות וחשיבה ביקורתית, המעודדת את הלומד להיות יצרן ידע פעיל, בעל הכוונה עצמית ויכולת פתרון בעיות הלומד לאורך החיים (Darling-Hammond, Hyler & Gardner, 2017). על מנת ללמוד כיצד מערכת הכשרת המורים מיישמת מודלים מסוג זה יש חשיבות בחקירת התפיסות הפדגוגיות של מורי המורים והפרקטיקות בהן הם עושים שימוש (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: תפיסות פדגוגיות, פרקטיקות הוראה וצרכים פרופסיונליים.

תפיסות תיאורטיות על הוראה חדשנית

תפיסת תפקיד המורה עברה במהלך השנים תמורות רבות. על פי הגישה המסורתית מטרת החינוך היא העברת ידע בתחומי תוכן שונים, כאשר המורה מתואר כאינטלקטואל המהווה מודל לאדם טוב ומתורבת (Lamm, 1973). בשונה מכך, על פי הגישה המודרנית מטרת החינוך היא לקדם תהליכי למידה המספקים לתלמיד תנאים להתפתחות אישית. לפי גישה זו, המורה פועל מתוך מודעות להבדלים בין תלמידים ורגישות לצרכיהם במקביל ליצירת קשר מעמיק עימם. הוא נתפס כמומחה המסוגל להגיב בגמישות לסיטואציות חינוכיות שונות, שואף להתפתח מקצועית במהלך הקריירה ושייך לקהילות למידה מקצועיות (Levy, 2000; Darling-Hammond & Synder, 2000; Feldman, 2015). יוצא אפוא, שהגישה המסורתית ממוקדת במורה ובתכני הלימוד והיא מייעדת לתלמיד תפקיד פאסיבי, בעוד שהגישה המודרנית נגזרת מתוך הנחת מוצא קונסטרוקטיבית הממוקדת בתלמיד ובלמידה, ומכוונת את התלמיד לקבל תפקיד אקטיבי ואחריות בתהליך הלמידה (Donche & Van Petegem, 2011; Postareff & Lindblom-Ylänne, 2008).

הגישה הפוסט מודרנית הביאה לעולם החינוך מונח חדש -יוטאגוגיה (Hase & Kenyon, 2003). מושג זה מתייחס ללמידה בהכוונה עצמית. בבסיס גישה חינוכית זו עומדת ההנחה כי לבני האדם יש פוטנציאל ללמוד באופן מתמשך לאורך חייהם וניתן לסייע להם להגיע בכוחות עצמם לרעיונות כאשר המורה אינו משמש עוד כסמכות הידע הבלעדית. ניתן לראות את היוטאגוגיה כהמשכן של הפדגוגיה והאנדרגוגיה (הוראת מבוגרים) מהעידן המודרני (Hase & Kenyon, 2003), אולם, בעוד שבשתיים האחרונות תכנית הלימודים ממוקדת במורה והוא המוביל את הלומד וקובע את מטרות הלמידה, בלמידה היוטאגוגית הלומד מוביל את תהליכי הלמידה, ובתוך כך קובע את מטרותיה, תכניה, ואת הדרך והזמן בהן ילמד (גלסנר, 2019; Hase & Kenyon, 2003; Conner, 2006). בהמשך לכך, תפקיד המורה הנו של מנטור המכוון את תהליכי הלמידה בהתאם לצרכים האישיים של הלומדים ומספק הכוונה הרלוונטית לשאיפותיהם (Hase & Ashton & Newman, 2006; Kenyon, 2007), תוך הקניית מיומנויות שמטרתן לקדם למידה דרך הוראה דיאלוגית ופרסונלית (Levy-Feldman, 2018).

למידה חדשנית מסוג זה באה לידי ביטוי בישראל באמצעות מודלים פדגוגיים שונים כשהבולט ביניהם הוא מודל פדגוגיה מוטת עתיד, אשר פותח ע"י ידי יחידת התכנון באגף מו"פ, ניסויים ויוזמות ומשמש כיום מצפן מערכתי, לניסיונות התאמת מערכת החינוך למציאות המשתנה (מורגנשטרן, פינטו, וגרהוף, הופמן ולוטטי, 2019). בליבת המודל שישה עקרונות יסוד כלליים המייצגים את התחומים בהם על מערכת החינוך להתמקד כדי לשמור על רלוונטיות : 1. פרסונליות, קרי התאמה אישית של תכנים, מוצרים ושירותים לצרכים ולרצונות הייחודיים של הפרט ; 2. שיתופיות, אשר הנה תהליך בו שניים או יותר פועלים יחד באופן המעצים את יכולתם כפרטים על מנת להשיג יעד פדגוגי משותף ; 3. אי-פורמליות, אשר משמעה למידה בכל זמן ומקום תוך כדי ניצול הזדמנויות הלמידה הפוטנציאליות ההולכות ומתרבות במרחבי החיים ; 4. גלוקליות, שמשמעה גיבוש של תודעה, זהות ויכולות גלובליות ולוקליות אצל הלומד ויצירת איזון ביניהן ; 5. תמורות, כלומר, הגברת יכולתם של הלומד והמערכת לעצב לעצמם עתיד רצוי, להסתגל, לפעול בגמישות ולשגשג במציאות מורכבת ומשתנה בתנאים של אי-ודאות ; 6. תכלול של זהות ויעוד אישי על ידי גיבוש של עצמי שלם כעמוד שדרה וכמצפן אישי המסייעים ללומד לנווט בבטחה בגלים הסוערים של המציאות המשתנה (מורגנשטרן, פינטו, וגרהוף, הופמן ולוטטי, 2019).

מורי המורים מצופים להיות סוכנים מרכזיים של הגישות החדשות לחינוך. הם נתפסים כמוציאים לפועל של עקרונות הפדגוגיה החדשנית, וזאת מעצם היותם מודל עבור פרחי ההוראה (Donche & Van Petegem, 2011). לאור שינוי זה יש חשיבות רבה לחקור את התפיסות הפדגוגיות של מורי המורים, את פרקטיקות ההוראה בהן הם עושים שימוש ואת הקשר בין השניים (Donche & Van

(Petegem, 2011). מחקרים שונים אשר בחנו את הקשר בין תפיסות מרצים באקדמיה ומורי מורים לפרקטיקות אותן הן מיישמים הגיעו למסקנות שונות. בעוד שמחקרים אחרים מצביעים על התאמה כמעט מלאה (Kember & Kwan, 2000; Lindblom-Ylänne et al, 2006) מרבית המחקרים מצביעים על התאמה חלקית בלבד בין הדרך בה תופסים מורי המורים את ההוראה לבין הוראתם בפועל (Donche & Van Petegem, 2011; Ross et al, 2018). השינוי בתפיסת תפקיד המורה כמנטור וכתומך הוראה המיישם פרקטיקות של פדגוגיה חדשנית בה הלומד לוקח אחריות על התהליך טומן בחובו אתגר ממשי למורה המורים הן בהיבט של גיבוש ושינוי תפיסות לגבי הוראה והן בהיבט הפרקטי.

המחקר הנוכחי ביקש להתייחס לאתגר זה מתוך בחינה מעמיקה של השאלות הבאות:

1. מהן תפיסות מורי המורים לגבי הוראה חדשנית?
2. כיצד תפיסות אלו באות לידי ביטוי בפרקטיקות ההוראה שלהם?
3. מהם הצרכים העולים מתוך פרקטיקות אלו?

שיטת המחקר

משתתפים

המחקר נערך במכללת סמינר הקיבוצים. מכללת סמינר הקיבוצים היא המכללה הגדולה בארץ להכשרה להוראה במגוון תחומי החינוך, הרוח והחברה, המדעים והאומנויות. בשנים האחרונות הציבה על המדוכה דיון מעמיק במודלים של הוראה מתוך תפיסה פדגוגית-פילוסופית השואפת להבנות שינוי בפרקטיקות פדגוגיות ולהתאים אותן לאתגרים ולצרכים של הלומדים בעידן של מציאות משתנה. בתוך כך חברי הסגל האקדמי במכללה החלו בגיבוש תכניות לימודים מגוונות במטרה להתוות חוויה סטודנטאלית אחרת (להלן, חס"א) בתהליך ההכשרה להוראה. המחקר נערך בגישה איכותנית. השתתפו בו 18 חברי סגל אקדמי המלמדים במכללת סמינר הקיבוצים, ביניהם 14 נשים ו-4 גברים, אשר אותרו מתוך רשימה של חברי סגל אקדמי אשר דיווחו על הוראה בדרכים חדשניות ומגוונות. רשימה זו נערכה בהמשך להפניית קול קורא למורי המורים במכללה לשתף בהיבטים ייחודיים של ההוראה שלהם. בסך הכל רשימה זו כללה 94 מורי מורים. כלל המשתתפים במחקר מלמדים במכללה בין 3 שנים ל- 42 שנים, 21.61 שנים בממוצע (ס.ת. 13.76), והם מייצגים את כלל תחומי הלימוד הנלמדים בפקולטות במכללה.

כלי המחקר

במחקר נעשה שימוש בראיון חצי מובנה. הראיון התייחס לשלוש סוגות מרכזיות : משמעות המונח חס"א (חווייה סטודנטאלית אחרת), יישום חס"א הלכה למעשה והצרכים להטמעת חס"א בקורסים האקדמיים. הסוגה הראשונה : משמעות המונח חס"א, התייחסה למשמעות המושג עבור המשתתפים, מה כוללת החוויה האחרת ומה היתרונות והחסרונות של למידה מסוג זה. הסוגה השנייה : יישום חס"א הלכה למעשה, התייחסה לדרכים בהן באה לידי ביטוי החס"א בשיעורים ולתמורות בתהליכי ההוראה בכיתה שנוצרו בעקבותיה כמו גם לתפיסות לגבי שינויים בתפקיד המורה וזהותו המקצועית של פרח ההוראה המתעצבים לנוכח תמורות אלו, הסוגה השלישית התייחסה לצרכים של מורי המורים בתהליך ביצוע הוראה אחרת והקשיים שבמימוש מטרה זו. הראיון נערך כשלושת רבעי השעה בממוצע. הוא הוקלט ותומלל לאחר מכן. לפני הראיון הוסברה מטרת המחקר למשתתפים, הובטחה אנונימיות בפרסום וחסיון פרטיהם האישיים וכל פרט מזהה אחר. מתווה הראיון מוצג בנספח א.

ניתוח הנתונים

ניתוח הנתונים נערך מתוך גישה פרשנית-אינדוקטיבית. בשלב ראשון תשובות המראיינים חולקו לנושאים כלליים. בשלב השני נושאים דומים קובצו לקטגוריות. קטגוריות אלו ייצגו את ההיבטים המרכזיים שעלו בראיונות (שקדי, 2010 ; Maykut & Morehouse, 1994). תיקוף הקטגוריות נערך תוך השוואה של הקטגוריות הראשוניות שנבנו על ידי כל חוקרת בעצמה לבין אלו שנכתבו על ידי החוקרות האחרות. לאחר זיכוך של הקטגוריות נבנה המודל במחקר.

ממצאים

פרק הממצאים כולל שלושה חלקים מרכזיים; בחלקו הראשון יתוארו התפיסות והעקרונות הפדגוגיים המרכזיים בהם אוחדים מורי המורים בהתייחס לחס"א. החלק השני יפגיש את העקרונות הללו עם התנהלות מורי המורים הלכה למעשה בכיתות הלימוד, ויתאר את תרגומם לפרקטיקות ממשיות. לבסוף, תוצג התייחסות מורי המורים למגבלות ולצרכים הנגזרים מהמפגש הזה, כמו גם הצעותיהם להתייעלות.

תפיסות על ההוראה חדשנית, ההוראה חדשנית מהי?

החלק הראשון של הממצאים מבקש, כאמור, לבחון את תפיסת העולם של מורי המורים לגבי חוויה סטודנטאלית אחרת. באופן כללי, מתיאוריהם עלה כי חוויה סטודנטאלית אחרת נתפסת כחוויה של ההוראה מגוונת המתייחסת באופן גמיש למושגי זמן ומקום. ההיבטים המרכזיים המרכיבים, על פי המרואיינים, את מהות החוויה הסטודנטאלית האחרת הנם פרסונליות בהוראה, שינוי הקשר מרצה-סטודנט, רלוונטיות של התכנים לחיי הסטודנטים ולמידה יזמית פרואקטיבית. חלק ניכר מהמרצים תופסים את תפקידם בהכשרת מורים כמודלינג עבור פרחי ההוראה.

מורי המורים תארו את תפיסת עולמם בהקשר של חס"א, תוך כדי התייחסות לתהליך שהם עוברים בעקבות הציפיות מהם ללמד באופן שונה ואחר. רבים תיארו תהליך חיובי של שינוי תפיסת ההוראה. הם ציינו כי תפיסות ההוראה החדשות שפיתחו פתוחות יותר לעמימות, נותנות יותר מקום לפרח ההוראה בתהליך הלמידה ומתעדפות איכות והעמקה על פני הספק כמות של חומר לימודי. הציפייה לשנות אמנם דורשת מהם השקעת זמן ניכרת ולמידה מחודשת אולם במקביל מהווה עבורם אתגר, 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, אני בן אדם שמשעמם לו אם אני אעשה את אותו דבר, אז מכאן זה בא. אז 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 תהליך עבר הסטודנט ... וזה גם לוקח הרבה יותר זמן, זאת אומרת שמבחינת כמות אני אולי מלמדת פחות, אבל הוא הרבה הרבה יותר מבחינת האיכות (גליה).

לצד המרצים שדווחו על אתגר ולמידה בעקבות הציפייה ללמד בדרך של חס"א היו שצינו כי לתחושתם לא עברו שינוי של ממש, בעיקר כי לימדו בדרך זו עוד מימים ימימה. מדבריהם של חלק

ממרצים אלו עלתה בבירור אי שביעות רצון מסוימת מכך שנדרש מהם לבצע משהו שהם כבר מיישמים ממילא. אצל אחרים הציפייה לקיום תהליכי הוראה ברוח חס"א, הגם שלא נחו כחדשים לדידם, העניקה גושפנקא לעשייתם הפדגוגית ונחוותה כהכרה חיובית ומקדמת. הנה כמה מדבריהם: "אני לא צריך חוויה שמישהו יגיד לי לעשות חוויה סטודנטאלית אחרת, אני עושה אותה כל יום (ניר); אני אגיד בסוגריים, זה לא דברים שלא נעשו לפני, ההגדרה של החס"א, אבל לי זה תחושה שאני עושה את הדבר הנכון, שיש פה איזה שהיא הכרה רחבה יותר, שנותנת לזה לגיטימיות..(עדי).

חלק מן המרצים סייגו בתחילת דבריהם וטענו כי חוויה סטודנטאלית אחרת אין משמעה לצאת לגמרי מגבולות ההוראה הפרונטלית ו/ או לייצר חוויה אחרת רק לשם החוויה, כאמצעי משיכה וכמוקד עניין אטרקטיבי עבור הסטודנטים. לטענתם, להוראה הפרונטלית יש יתרונות כמספקת בסיס של ידע ומקצרת תהליכי למידה וכי גם דרכה ניתן ליצור חווית למידה משמעותית ואחרת.

אתה יכול לעמוד 45 דקות או שעה וחצי ולהרצות ולתת חוויה סטודנטאלית אחרת, זה קשור למה שהסטודנט יוצא מזה... זה תלוי מה אתה עושה ואיך אתה עושה בתוך הדברים, בתוך המהלך הזה, זה לוו דווקא לעשות את זה בפדגוגיות שונות ובפדגוגיות חדשניות, זה תלוי מה .. בכלל לא חייב לצאת מההוראה הפרונטלית (אורן).

באופן כללי, חוויה סטודנטאלית אחרת נתפסת כחוויה עשירה של הוראה מגוונת, משתנה ודינמית השוברת סדירויות ע"י התייחסות גמישה יותר לזמן ומקום. המרואיינים סבורים כי הוראה מעין זו מורכבת ממגוון פרקטיקות הוראה כמו, למידה מחוץ לכתלי הכיתה (למידה אי-פורמלית), שילוב טכנולוגיה בלמידה, הוראת עמיתים ולמידה שיתופית, למידה פעילה, למידה בין תחומית ודרכי הערכה מגוונות. למידה מעין זו אינה מוותרת, על פי המרואיינים, על חוויה סטודנטאלית של הרחבת הדעת: העמקה בתכנים, רכישת ידע רחב, שיח הגות מעמיק, פיתוח החשיבה, הקניית ערכים וחשיבה ביקורתית. המטרה של חוויה כזו היא ליצור מחנכים ולא רק מורים. מחנכים בעלי עמוד שדרה מקצועי ואידיאולוגי ותפיסת עולם מגובשת.

חווית למידה אחרת זה גם בדרכי ההוראה של המרצים, שהשיעורים יהיו מאוד מגוונים, שיתנהלו באופן אחר, גם מבחינת אמצעי הוראה השילוב של כלים טכנולוגיים וכל הלמידה חוץ כיתתית, פנים כיתתית (רונה).

בין אם זה קורס של חצי סמסטר שהוא שני מפגשים בכל שבוע ברצף במקום אחד, רק על פני חצי סמסטר, בין אם זה שיתופי פעולה בין כמה חוגים בתוך הפקולטה עם שלושה מרצים שמשתפים פעולה ביחד ומלמדים כל פעם קבוצה קטנה, לוקחים קבוצה גדולה מחלקים אותה לשלושה חלקים, כל שליש סמסטר מרצה לוקח את הקבוצה הקטנה, (אבי).

מהרמוניות עלו מספר היבטים מרכזיים המרכיבים את מהות החוויה הסטודנטאלית האחרת:
**קשר בין אישי, אחריות פרח ההוראה על תהליך הלמידה, רלוונטיות של תכני ההוראה, ולמידה
יזמית פרואקטיבית.**

קשר הבין אישי עם פרחי ההוראה

מורי המורים תארו כי לתפיסתם במהות החוויה הסטודנטאלית עומד המפגש עם פרח ההוראה, מתן כבוד לפרח ההוראה כאדם, הקשבה ומענה לצרכיו. אחת הדרכים המרכזיות שצוינו לשם כך הנה ההוראה הדיפרנציאלית הקשובה לדרכי הלמידה המתאימות ללומד.

מתייחסים באמת לאיך אתה פוגש בן אדם ומה המשמעות של מפגש בין אישי. מפגש בין אישי 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 מכתיבה דרך הקניינית אחת לכולם.. אני באה עם תכנית שיש בה גם מרחב תנועתי ללומדים שונים (טלי).

אחריות פרח ההוראה על תהליך הלמידה

אחריות זו התבטאה בתיאורי מורי המורים ביחסים דיאלוגיים בהם אין להם מונופול בלעדי על הידע. פרח ההוראה מעורב ולמעשה הופך שותף פעיל בחוויה האחרת.

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. כאילו 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 כמרצה, כמורה, כמדריכה, האחריות שלי היא שם, אבל לימוד אמיתי לא יכול להיעשות אם אתה לא תיקח על עצמך את האחריות הזו (דליה).

רלוונטיות התכנים לחיי פרח ההוראה

היבט זה עלה בקרב מורי מורים הסבורים כי חוויה סטודנטאלית אחרת משמעה רלוונטיות של התכנים לחיי פרח ההוראה - אם לחייו המקצועיים ואם לחייו האישיים בהווה או בעבר. רלוונטיות זו מניעה תהליכים של התבוננות פנימית רפלקטיבית ושל למידה עצמית מצד אחד, וחיבור לשדה המקצועי מן הצד השני.

לייצר להם משמעות שתהיה קשורה לחיים שלהם, רלוונטיות 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 מי הוא איש חינוך (עדי).
הבסיס הוא לא רק העברת ידע, אלא לעשות אינטגרציה של כל הדברים שמחברת בין הידע לחיים האישיים. תלוי איזה מקצוע מלמדים.. לחיים האישיים, לחיים התרבותיים שלנו כאן, כל מקצוע בפני

עצמו, לא רק ללמד משהו מנותק כזה, ללמד את זה עם חיבור לחוויה היומיומית של הילדים ושל המורים (משה).

למידה יזמית פרו אקטיבית

מורי מורים המחזיקים בתפיסה זו הדגישו בתיאוריהם את חשיבות שילובן של יוזמות חוץ כיתתיות התורמות לשדה, כאשר המטרה היא להצמיח אנשי חינוך היודעים לזהות צרכים, לקבל החלטות, לזוז, לתכנן וליצור שינוי. למקור היוזמה תוארו שני מאפיינים שונים: יזמות כבאה מתוך זיהוי של צרכי השדה או כזו המתגבשת לנוכח זיהוי של פרח ההוראה את התשוקה הבוררת בו לחקור ולפתח נושא פדגוגי מסוים:

אני חושבת שכל סטודנט בעולם אידאלי היה צריך לבנות את התכנית ככה שהוא יפתח משהו בעצמו... שהוא יוביל איזה שהוא 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 תכנית להכשרת מורים בתואר הראשון אני הייתי הולכת על משהו שכל סטודנט שכשהוא יוצא החוצה בוער לו משהו (עינת).

בהקשר זה צוינו שתי יכולות מרכזיות המהוות חלק חשוב מלמידה זו: יכולת לראות את המציאות המשתנה ולהציע יוזמות הקשורות אליה, ויכולת ללמוד בתנאי אי וודאות ולחוות כישלונות:

לקדם מיומנויות של גמישות מחשבתית... של יכולת לראות עתיד, זאת אומרת לראות לאן זה מוביל, מה שקשור ליכולת תכנון, כי כשאני מתכנן אני צריך לראות עתיד, יכולת של רצף צעדים, של הצבת יעדים

לבסוף, חלק ניכר ממורי המורים הדגיש בתפיסת תפקידם בהכשרת מורים את המודלינג עבור פרחי ההוראה. עמדה זו אינה מאפיינת תפיסת הוראה זו או אחרת, אלא שזורה במגוון תפיסות מונח החס"א. ניכר כי מורי מורים במכללה המכשירה את מורי העתיד מאמינים כי יש להם תפקיד פדגוגי חשוב, מעבר להוראת תחום תוכן, בנתינת דוגמה כיצד ניתן ללמד, והם מצפים כי פרחי ההוראה יחקו את החוויה הסטודנטאלית האחרת הזו ויישמו אותה עם תלמידיהם בבתי הספר.

מבחינתי חוויה סטודנטאלית אחרת זה לראות בשיעורים שאני מלמדת גם מודלינג... כל פעם כשאני 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 תיאוריה אלא גם מודלינג ממני, גם לא מה אפשר לעשות במילים אלא במעשים (אביבה)

חוויה סטודנטאלית אחרת במבחן המעשה

חלקו השני של המחקר ביקש לבחון באיזה אופן התפיסות אשר תוארו לעיל מתורגמות לפרקטיקות יישומיות בכיתות הלימוד וכיצד הן משתקפות בפועל בדרכי ההוראה ובתהליכי הלמידה שמורי

המורים מקדמים. בחלק שלהלן יוצגו חמש התייחסויות שעלו מדברי המרואיינים ליישומים אלו של חס"א ולהשלכותיהם על בניית זהות חדשה של פרח ההוראה לצד ההכרה באתגרים והקשיים שיישומים אלו מזמנים עבורם ועבור הלומדים.

למידה תוך כדי תנועה : לפרוץ את מרחבי הלמידה השגרתיים

במסגרת ההתייחסות לחס"א במבחן המעשה, מרבית מורי המורים התייחסו ל"שבירת סדירויות" ההוראה והלמידה, אשר תוארה בחלק הקודם כנדבך משמעותי בתפיסה הפדגוגית של חס"א. זאת, במובן של פריצת גבולות של מרחבי למידה ודרכי הוראה שגרתיים ומוכרים, וביסוס מצע אקספרימנטלי תחתיהם, המאפשר התפתחות תוך כדי תנועה. במסגרת זו תארו מורי המורים דוגמאות שונות כמו החלפה של מסגרות הקורס המובנות והעקביות של 'מרצה-כיתה' לאורך הסמסטר בשיתופי פעולה בין מורי מורים מחוגים שונים באותה פקולטה, ביציאה מהכיתות לטובת סיורים ופעילויות חוץ המאפשרים מגע ישיר עם "השטח" והיכרות בלתי מתווכת עם מאפייניו וצרכיו, בקיום שיעורים במרחבים לא פורמליים כמו בר ועוד. כך, למשל, תאר אחד ממורי המורים :

אנחנו מנסים להרחיב את זה, לנסות כמה שיותר דברים, להיות אקספרימנטליים. מ' מהחוג שלי עושה חדרי 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 הפוד-קאסט. 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).

אצל מי נמצא הידע? לחוש את התיאוריה במעשה ולפתח אחריות אישית ללמידה

בהתכתב עם גישה זו של אקספלורציה ופריצת גבולות מקבעים, תארו מורי המורים מגמה של **עידוד יזמות** בקרב פרחי ההוראה, שמטרתה הגברת המעורבות האישית בתהליכי הלמידה, ומתן ביטוי לרעיונותיהם ולנטייתיהם האישיות. עידוד היזמות בקרב מורי המורים חובר להתנסויות הוראה ולמידה מגוונות המתכנסות לכדי רכיב אחד דומיננטי : למידה פעילה הצומחת מתוך התנסות חווייתית. כך, תארו מורי המורים, בין היתר, למידה סביב פרויקטים, למידת חקר, למידה סדנאית הכוללת סימולציות ותרגול מיומנויות תוך ובינאישיות, למידה מכוונת התבוננות, לעיתים מונחית על ידי דמיון מודרך, הוראה דרך אומנויות ולמידה באמצעות שימוש בחושים, והרבה מאוד דיונים פעילים ולמידת עמיתים.

הלמידה הפעילה המטפחת לתפיסתם לומד עצמאי, חושב ויוצר תורמת בתורה לקבלת אחריות אישית ללמידה, המצמצמת את תפקידו של מורה המורים כמוביל ידע וערכים. נושא זה הווה נדבך משמעותי מאוד בתפיסות מורי המורים לגבי חשיבותה של החס"א ככר פעולה עבור הלומדים, היוצק תוכן חדש של משמעות למושג האחריות לידע, כפי שהודגם כבר קודם בהתייחס לתפיסת מהותה של חס"א.

אני מעלה את נושא השיעור, אני מביאה את הידע, אם זה במצגת, אבל אף פעם אני לא מסיימת את המצגת.. אז היא נכנסת לאתר כך שיהיה להם את הידע, אבל אין שיעור בלי סדנה שזה מביא אותם לדיבור.. יש פחות למידה מהמרצה, יותר למידה עצמית, חווית הלמידה קבוצות, 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, מהווה מורה המורים בעיקר מנחה דרך, המבסס עבור תלמידיו כר פורה לביטוי עצמי ולמעורבות פעילה, ומסייע להם בגיבוש זהותם המקצועית המתעצבת לנוכח התנסויות אלו. נורית הדגימה היטב היבט זה כפי שעלה במסגרת ההוראה בכיתה ובמסגרת צרכי השטח:

..ושאלתי אותם: 'זרקו לי איזה שהוא מושג או ערך שלדעתכם צריך להוביל את האני מאמין שלכם' ואז נוצר וויכוח ואני רק הייתי שם בצד כדי לאפשר להם, לכוון אותם.. הכול חייב לבוא מהם, מתחום החזק שלהם, רק שאחרי שהם בוחרים אנחנו מכוונים אותם להבין מעבר למטרה שלהם איזה מושגים יוצאים מתוך היוזמה...

חלק ניכר מלמידה מעין זו מתבצע באופן קבוצתי ושיתופי בתהליך בו 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', קרי- לייצר שיתופי פעולה ומפגשים אינטראקטיביים משמעותיים. הלמידה השיתופית מייצרת חיבור בין פרחי ההוראה סביב משימות ושאלות, מקנה משמעות לעצם המפגש ביניהם בכיתה ומעוררת מוטיבציה לעשייה פעילה. באופן זה השיעור נתפס כמצע המעניק ערך מוסף ללמידה דרך סיעור המוחות, למידת העמיתים בקבוצות קטנות, וההתגייסות המשותפת להתנסויות וחוויות הלמידה. טלי התייחסה ללמידה השיתופית בין פרחי ההוראה:

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 למשעול, 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 כל יהיו חלק מהפאזל הגדול, אז יש את כל היצירה הזאת את כל האנרגיות החיוביות..

לדרך למידה זו בה הקניית הידע ממזער את גבולותיה לטובת חווית למידה מעשירה - כשהדגש הוא על עיבוד הידע על ידי הלומד עצמו, חיבורו לחוויה וקבלת אחריות על תהליך הלמידה - קיימים מחירים. אלו כוללים, בין היתר, התמודדות של פרחי ההוראה עם למידה עצמאית ופחות מתווכת, עם קושי בחלוקת תפקידים בקבוצות הלימוד ובעיקר עם ויתור מסוים על מילוי הצורך של חלקם בסילבוס מסודר, מטרות למידה הידועות מראש והנחיות ברורות :

היום הם כבר מורגלים בזה שהם מגיעים לשנה ג' זה כבר ברור מאליהם שיש סילבוס.. אבל חלק מזה אנחנו נלמד לבד, כי מה שקורה בשיעור הרבה פעמים שואב. אנחנו לא נגיע להיבט התיאורטי כי עכשיו קורה פה משהו... [למשל] האם זה בסדר שיש פה [בקבוצת הלימוד] בן אדם שלא שם את היד שלו בעבודות קבוצתיות וכל פעם מגבים עליו, האם אני צריך להתערב? באותו הקשר יכול להיות שיש חלק תיאורטי שאני אמורה להחזיק, אבל אם קורה משהו משמעותי הוא לא ייכנס, אתם תצטרכו להשלים את זה לבד... (עדי)

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 אתנו 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 הם ידעו מראש מה המטלות שלהם, למה מצפים.. זה באמת חתיכת אתגר... (הילה)

המורכבות הטמונה ביישום חס"א, 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.

דיפרנציאליות בהוראה: לכל לומד יש קול ולכל מורה יש דרך משלו לתרום להבעתו תיאוריהם של כמה ממורי המורים משקפים את התפיסה כי למידה פעילה ועצמאית אינה יכולה להתבסס ולשגשג ללא הפנמה של הרעיון כי ללומדים שונים ישנם מאפייני למידה, נטיות וצרכים שונים, המבקשים מענה והתייחסות בתוך תהליכי ההוראה. כמה מורי מורים התייחסו מפורשות לחשיבות הרעיון של גמישות והתאמה לשונות כמו גם לאמצעים המשמשים למימוש. מתיאוריהם עלה דגש חזק על גישה של הוראה דיפרנציאלית. בהקשר זה חשוב לציין שעלתה בבירור לגיטימציה לפרקטיקות ההוראה המסורתיות לצד אלו החדשות ולא במקומן, בהתבסס על הקשבה לצרכי הלומדים השונים.

בחזון שלי לפחות לא כל השיעורים צריכים להיות חס"א בסוף, כלומר טוב שיהיו השיעורים הקונבנציונליים, הרגילים, המסורתיים, ולצדם מגוון של אופציות אחרות... אנחנו יודעים שיש סטודנטים וסטודנטיות שפורחים בתנאים מסוימים וקמלים בתנאים אחרים.. אני אתן לך דוגמא.. אני מעביר בסמסטר הזה קורס חס"א שהוא על סרטים שעוסקים [באחד מנושאי הקורס] ואחד משני התוצרים של סוף הקורס זה לעשות פוד-קאסט. בפוד קאסט 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 הפוד-קאסט, פתאום הן פרסונה אחרת... הן היו כבויות, הן כמעט לא דיברו בכיתה ומרגע שכל אחד היה צריך להתחיל לתרגל את זה... הן פשוט הפכו להיות מישהו אחר, את גם רואה אותן in to it לגמרי, הן מרגישות שהן טובות בזה אז זה נותן להן את הביטחון.. (אבי)

מרואיינים אחרים, הדגישו את מתן המקום לביטוי הצרכים המגוונים של הלומדים השונים, מתוך הקשבה פעילה שיש בה הכרה גם בכשלים ובחולשות ושיקופם כמצע להתפתחות ולהתקדמות הלומדים ממקום אותנטי. אחד מהם אף תאר את השיתוף שהוא עצמו מביא לכיתה, מתוך הדגש החזק על קשר בינאישי מצמיח עם תלמידיו "... אבל היא שיתפה. עכשיו זה בא רק בגלל שגם אני כמורה יכול לדבר על החרדות שלי, על הפחדים שלי. אתה רוצה שתלמידים יתנו, תן, תפתח, תשתף, תספר, תהיה אותנטי, אז יהיו אותנטיים בחזרה איתך. זאת חוויה סטודנטאלית" (ניר).

כמה ממורי המורים תארו את ההיערכות המורכבת ששיטות ההוראה השונות מצריכות מהן, ובכללן התמודדות עם עמימות ודינמיות בהוראה, חדשנות תמידית בהכנת השיעורים, וטיפול יצירתי בהוראה. בהתכתב עם כך, תארו חלק ממורי המורים שינוי גם באופני ההערכה, כך שהדגש מוסט מהתוצרים אל עבר התהליך. תהליך זה המבסס הערכה מעצבת, כולל לזו מתמיד של פרחי ההוראה והנחייה קשובה העונה לצרכים האישיים ולמקומם בתהליך הלמידה:

זה לא שאני נפגשת איתם פעם בשבוע, אני יודעת בדיוק מי ומה, זה דורש ממני את הנטו שלי.. זה הערכה מעצבת פשוט באופן מאוד מאוד ברור, כי לכל מטלה יש כל כך הרבה שלבים אז באמת אתה חייב לתת להם איפה אתה חייב להשתפר בשביל השלב הבא, כי זה התרגיל, מה היה חסר פה ובואו תראו איך אתם מוסיפים את זה עד הצעד הבא, שזה הערכה מעצבת (עדי).

רלוונטיות בתהליכי ההוראה והלמידה

חווית למידה המתבססת על מעורבות אישית של הלומד זקוקה, כאמור, למתן מקום לקולו האישי במסגרת תהליכי למידה. גורם נוסף עליו הצביעו כמה ממורי המורים בהקשר זה הוא חיזוק יסוד הרלוונטיות של תהליכים אלו לעולמם של הלומדים. יש שקישרו את יסוד הרלוונטיות לעולמות התוכן המנחים את השיעור, בעוד אחרים התייחסו להיבט זה בהקשר הפדגוגי במובן של התאמת דרכי ההוראה לאופי השיעור ולמטרותיו:

כל התפיסה של להכין את התלמידים, אני מדברת כרגע על בתי הספר, לתפקודי מקצועות אחרים, יכול להיות שזה השפיע עלי גם לעשות דברים נוספים בהתאם למה שאני מלמדת... זאת אומרת אם אני מלמדת חלופות בהערכה אני לא יכולה לתת רק מבחנים, המקצוע שאותו אני מלמדת מחייב אותי עוד יותר ממרצים אחרים לדעתי ללמד ולהעריך בצורה אחרת (אביבה)

מורה אחרת תארה תהליכים עמוקים של חיזוק רלוונטיות דרך מעורבות הלומד/ת וחיבורו לשדה החינוך בכמה ממדים שונים. נראה כי לתפיסתה היסוד הראשוני והחשוב מכל הוא החיבור של

הלומד לעצמו ורק לאחר מכן גם לשיעור. במובן זה הודגשה חשיבות תהליך האינטרוספקציה של פרח ההוראה, כך שבמסגרת תהליך הלמידה הוא נקרא לבחון כל העת את רלוונטיות התכנים הנלמדים לערכיו ולמאפייניו האישיים כמו גם את הדיאלקט ביניהם, באופן התורם לגיבושם. תפיסה זו מתכתבת היטב עם מאפייני ההתבוננות האישית והרפלקציה עליהם הצביעו גם מורי מורים אחרים כעקרונות מרכזיים של החס"א. כך תארה :

זה מתחיל בזה שאני מציעה להם כל הזמן לייצר איזה שהיא 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, ובאופן ברור הם לומדים יותר ויותר להסתכל עד כדי כך שאם אני חורגת מהעשר דקות שבדרך כלל אני משאירה לזה בשיעור אז הם אומרים לי 'אבל זה העשר דקות שאנחנו מספרים איפה זה נגע בנו'.. אז זה אני חושבת חס"א; שאתה מוצא משהו שהוא משיק לעולם התוכן והוא כן מאפשר לאנשים תהליכים של התבוננות על האופן שבו הם נוכחים בעולם והכנסה של זה לתוך תחום תוכן, לתוך האקדמיה, לתוך הדבר הזה שהרבה פעמים יכול להוות מאוד מנוכר (אנה).

להעביר את זה הלאה :

חס"א כאמצעי לגיבוש זהות מקצועית עמוקה מתוך אחריות וחירות כאחת

מרבית מורי המורים שרואיינו התייחסו לחשיבות המודלינג של ההוראה "האחרת" לגיבוש זהותו הפרופסיונאלית של פרח ההוראה כמורה לעתיד. זהות שכזו מבוססת, לתפיסתם, על חשיבה ביקורתית על הידע, הזוכה, כאמור לעיבוד עמוק ורלוונטי ללומד, כמו גם על חירות אישית לפרוץ מעבר לגבולותיו המוכרים ולבחון אותו מתוך רלוונטיות אישית. תהליכים שכאלו מתוארים כבעלי תרומה חשובה לפיתוח תפיסת תפקיד מורכבת כמו גם זהות מקצועית מנומקת, מגובשת ואחראית, הניזונה, מצד אחד, מחיבור למאפיינים אותנטיים של פרח ההוראה, ומן הצד שני פתוחה לבחינה ביקורתית מחודשת ומשתנה. בהקשר זה מתוארות עמדות פדגוגיות כתהליך דינמי שאמור להתגבש לאור פתיחות להתנסויות החדשות ולהשלכותיהן ;

אני חושבת שחלק מהתפקיד שלנו, שלי, שאני רואה זה גם לחדד למורים את העמדות שלהם. אני אומרת לא משנה אם יש לך עמדה שלילית או חיובית, אבל תמצק אותה כאן בעזרת העמיתים שלך, בעזרת הפרקטיקות, אז הרבה פעמים יש לי נגידי המון סטודנטים שהם באים עם התנגדות מאוד עזה לשלב טכנולוגיות נידות ממש בהוראה... וכל הקורס הן בעצם ראו כמה אפשר להפיק מהטכנולוגיות - אם זה לילדים עם לקויות, עם קשיים - עם טכנולוגיות סיוע, כאילו פשוט עשו מהפך, אז הן בחנו את העמדות, זה לא שאני אמרתי להם 'זה גרוע וזה טוב', הן פשוט ניסו, למדו ובמהלך הסמסטר... אף אחת כבר לא אומרת טכנולוגיה זה לא טוב, הן אומרות 'טכנולוגיה זה יהיה טוב אם ככה וככה' (טלי)

חלק ממורי המורים 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". במובן זה הודגש הקשר בין 'הכובעים' השונים שחובש פרח ההוראה כלומד וכמורה. בהתייחסותם למאפיינים ספציפיים של מודלינג במסגרת ההכשרה עלתה למידה חוץ כיתתית, שילוב טכנולוגיה בהוראה, עבודת צוות בקבוצות קטנות, פעילות חוויתית/משחקית וכן הוראה המאתגרת את הבניית הפדגוגיה דרך ערעור אזורי הנוחות לשם ביסוסה כמושכלת ומעמיקה:

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 עצמינו אז גם נוכל לסמוך על התלמידים שלנו ולפתח אצלם את זה שהם יסמכו על עצמם' (טלי)

מה נדרש כדי לקיים חוויה סטודנטאלית אחרת? צרכים של מורי המורים החלק השלישי של הממצאים ביקש לבחון את הצרכים של מורי המורים אשר יאפשרו, לתפיסתם, לקיים חוויה סטודנטאלית אחרת במסגרת הקורסים האקדמיים אותם הם מלמדים. במהלך הראיונות עלו שלושה מוקדים מרכזיים המשקפים את צרכי המרואיינים בהטמעת חוויה סטודנטאלית אחרת בתהליכי ההוראה. המוקד הראשון מתייחס להתפתחות פרופסיונאלית של חברי הסגל. המוקד השני מתייחס לסדירות ולתשתיות. המוקד השלישי מתייחס לאיגום מחודש של הדרישות הקוריקולריות מפרחי ההוראה, להלן נפרט על כל אחד מהמוקדים הללו.

התפתחות פרופסיונאלית

מורי המורים שהשתתפו במחקר הדגישו כי קיום חוויה סטודנטאלית אחרת בהכשרה להוראה דורשת בראש ובראשונה להבנות תהליך התומך בהתפתחות הפרופסיונאלית שלהם כמורים. בהקשר זה הדגישו מורי המורים את הצורך בליווי והכשרה, בהבניית תשתית ללמידת עמיתים ובזימון התנסויות אחרות גם עבור מורי המורים עצמם.

לגבי **תכניות ליווי והכשרה**, מורי המורים שהשתתפו במחקר ציינו כי הבניית מסגרות ליווי והכשרה לחברי הסגל האקדמי עשויה לסייע בהיכרות עם אמצעי הוראה מתקדמים, ביניהם גם אמצעים טכנולוגיים, ויישומם בשיעור. לדידם, מסגרות מסוג זה עשויות לשפר את המיומנויות של מרצים בפיתוח הוראה אחרת ולספק להם כלים תומכים. המרצים המליצו כי מסגרות הליווי יתקיימו במודלים מגוונים, ביניהם ליווי אישי במודל הדיאדי או ליווי קבוצתי, אם כי יש חשיבות רבה שהללו יובנו כמודלים המשכיים ולא כאירוע חד פעמי, והם הציעו לקיים תהליכי הכשרה גם במסגרת ימי עיון ייעודיים. כך לדוגמא אחת המרואיינות מציינת:

"יכול להיות שיש כאלה שיצטרכו ליווי אישי, יכול להיות כאלה שיצטרכו ליווי בפקולטה שלהם... יש הרבה מרצים ותיקים שצריכים את הליווי האישי. הם באים עם תחום דעת מבוסס והם רק צריכים את הקו של הטכנולוגיה, מישהו שיעזור להם.. ברגע שמישהו נותן להם את היד הפריצה היא מאוד גדולה".

היבט נוסף שעלה בהקשר זה מתייחס לצורך להבנות מסגרות ליווי גם בתהליכי הערכה שיותאמו לתהליכי ההוראה והלמידה החדשים. לדברי אחת מהמרואיינות:

"האתגר פה הוא הערכה. זאת אומרת צריך לדעת איך להעריך את הדבר הזה כי זה יכול ליצור דיסוננס מאוד מאוד גדול, כי כשעושים הוראה אחרת צריכה להיות הערכה מאוד מפורטת, אני מאוד מאמינה שהיא גם ברובה צריכה להיות הערכה מעצבת, תהליכית, ולא זבנג וגמרנו.. אם רוצים להכניס פרויקטים ודברים חדשים, אז צריך לחשוב על דרכי ההערכה".

צורך נוסף שהעלו מורי המורים במסגרת תהליכי ההכשרה והליווי של הטמעת פרקטיקות חדשות מתייחס ל התמודדות עם מצבים של חוסר וודאות. מצבים מסוג זה מובנים באופן אימננטי בכל שינוי, ולכן מבחינה זו הוראה אחרת מצריכה את מורי המורים גם "לקפוץ למים" ולהתנסות:

"חדרי בריחה, זה דורש סוג של הכשרה.. אז זה למשל לא משהו שאתה יכול בשלוף.. דברים אחרים זה יותר קצת לקפוץ למים בעיני. פוד-קאסט מבחינתי זה ללכת על הלא נודע, אין לי מושג מה יצא מזה, אני ממש לא יודע, את זה אני מנסה.. כל כמה שאני שאעבור אולי הכשרה זה עדיין לא יבטיח לי בדיוק מה יקרה עם הסטודנטים".

לגבי **למידת עמיתים**, רוב המרואיינים ציינו את למידת העמיתים כאבן תומכת בהטמעת מתודות של הוראה אחרת. בהקשר זה ציינו המרצים את החשיבות של המפגשים המשותפים, במחלקה,

בפקולטה ובקרב מרצים מתחומי תוכן שונים, לקידום תהליכי ההוראה והלמידה. לדידם, מפגשים מסוג זה יוצרים כר לשיתוף של רעיונות, מחשבות, דילמות ובמידה רבה אף לחשיפה לעושר של פרספקטיבות, שכלול של פרקטיקות ההוראה והבניית שפה משותפת. אחת המשתתפות סיפרה על התרומה הרבה להתפתחות הפרופסיונלית שלה בעקבות התנסות מסוג זה:

"אני השתתפתי במשלחת מטעם המכללה, ופגשתי שם מרצים ממסלולים ומקבוצות גיל אחרות. נחשפתי למתודות עבודה פשוט מרתקות. אם לא הייתי משתתפת במשלחת לא הייתי יודעת בכלל על זה שאנשים עושים את זה. לא יצא לי להיחשף לזה, לא בימי סגל, לא בתערוכות לא בשום דבר.. חשוב לתת ביטוי פומבי לדרכי הוראה מגוונות, זה ממש כמו לכתוב ספר".

אחרת אף הציעה לבנות **"מעבדה של חדשנות"** שתאגם בתוכה פרקטיקות מגוונות להוראה, עזרי לימוד, אמצעי הוראה ותהווה מוקד למפגש ושיח עמיתים".

היבט נוסף שעלה בראיונות מתייחס לצורך של חברי הסגל לחוות גם הם חוויה סיגלית אחרת. חוויה מסוג זה יוצרת, לדידם, הנכחה של מודל ההוראה האחרת לא רק בשיח האקדמי אלא גם בחוויה האוטנטית החובקת את ההתנסויות שלהם במוסד, כך לדוגמא סיפרה אחת המראיינות: **"במקום שבימי הסגל נשמע עוד הרצאה ועוד פרזנטציה, נעשה גם אנחנו משהו אחר, כמו שעשינו ביום הסגל האחרון שיצאנו לראות בתי ספר ייחודיים. זו היתה דוגמא נהדרת".**

היבט נוסף שעלה בהקשר הזה מתייחס לשחרור כבלים בירוקרטיים וקידום צרכים של פיתוח מקצועי ורווחה אישית של מורי המורים, לדוגמא:

"אני רוצה שגם אותי יובילו קדימה. אני רוצה שיבנו עבורי את המקום את הדרך כדי שגם אני אתפתח, שיאפשרו גם לי להתקדם.. כדי שהסטודנטים ירגישו חוויה אחרת בשיעורים שלהם, בנוכחות שלהם פה במכללה, צריך לחשוב גם על המרצים, על הרווחה שלהם, על יכולות הקידום שלהם, על יכולות ההתקדמות וההתפתחות שלהם".

סדירות ותשתיות

מורי המורים שהשתתפו במחקר הדגישו כי קיום חוויה סטודנטאלית אחרת בהכשרה להוראה דורשת **שינויים בסדירות של התכניות האקדמיות ופתיחות לרעיונות חדשים**. אחד המרואיינים הציע שתהיה **"סדירות של האי סדירות"**. לדידו, אם תתאפשר מגמה כזו, ניתן יהיה להטמיע באופן משמעותי ועמוק רעיונות חדשים בפרקטיקות ההוראה בקורסים השונים. בין היתר המרואיינים הציעו להפחית את כמות החומר הנלמדת ולהעמיק בנושאי ליבה, להוסיף שעות חלון לסטודנטים על מנת לאפשר להם לעבוד על פרויקטים משותפים, לשנות את תהליכי ההערכה, ובעיקר להפחית את המבחנים ולשלב מודלים אחרים של הערכה.

היבט נוסף שעלה בהקשר זה מתייחס להבניית קבוצות למידה קטנות. המשתתפים הדגישו את **הקושי שהבניית תהליכי הוראה חווייתיים בקבוצות גדולות**. קושי זה קשור בכך שתהליכי הוראה מסוג זה מחייבים העמקה בתחום התוכן ובבניית מודלים משמעותיים ללמידה, והם מבוססים על התנסות פעילה, הכלה והתאמה למגוון הכישורים והיכולות של הסטודנטים, ליווי קבוצות עבודה וביצוע פרויקטים. הללו אינם אפקטיביים וכמעט בלתי אפשריים בקבוצות גדולות. לדוגמא, אחת המרואיינות מספרת:

"הכיתה גדולה, וזה קשה מאוד. זה גומר אותי. אני מחלקת לקבוצות, אני עושה סדנאות, אני נותנת להם לבטא את עצמם, אני נותנת הרבה עבודות. לפעמים אני אומרת לקבוצות לצאת לעבוד בחוץ, כי הרעש בכיתה הופך לבלתי אפשרי. אני לא יכולה להספיק הכל בכיתה גדולה".

בנוסף לכך, מורי המורים שהשתתפו במחקר הצביעו על הצורך להבנות תשתיות מתאימות כדי לקיים בפועל שיעורים ברוח חווייתית. בראש ובראשונה הם הצביעו על הצורך **בהנגשת מרחבי למידה מגוונים כמו גם ציוד ואמצעי הוראה עשירים**. בהקשר זה הם הדגישו את החשיבות הרבה של בניית מרחבי למידה גמישים, במקום כיתות מובנות עם כסאות ושולחנות מקובעים. לדוגמא, אחת המרואיינות ציינה:

"צריך לבנות חללים קבועים כמו מרכז אמפתיה ומרחב ההתבוננות, וגם חללים אחרים שלא הכיסאות קובעים את הסדר". מרצה נוספת מספרת שהיא **"רוצה חדרים מיוחדים, צבועים בכל מיני צבעים, שיש בהם פופים ויש בהם כל מיני דברים אחרים, אני רוצה חדר יפיפה, אבל שהוא חדר עמידה, שאנחנו נעביר שיעור בעמידה"**.

באופן מפורש ציינו המשתתפים גם את הצורך בהנגשה של ציוד טכנולוגי תקין הכולל יישומים מתקדמים. לדברי אחת מהם :

"אני חושבת שאם שאני מבקשת מהסטודנטים להעלות סרטונים, ושאני אוכל לערוך צפייה משותפת או כל מיני דברים כאלה אז אני צריכה לדעת שהאינטרנט יעבוד, שהעמדת מחשב לא תתפרק לי".

היבט נוסף שעלה מדברי המרואיינים מתייחס **לתקצוב של הפעילויות** הנגזרות מתוך הטמעת פרקטיקות ההוראה החווייתיות. בין היתר המרצים מצביעים על צורך בתקצוב עזרי למידה, אמצעי הוראה, הסעה וכניסה לאתרים שונים (גון: מוזיאונים, ספריות, ארכיונים, אתרי מורשת), השתתפות בסדנאות חיצוניות והזמנת מרצים אורחים. בנוסף, עלתה הסוגיה של השקעת זמן ארוכה בהכנת פעילויות מסוג זה, והקושי להתמיד בהם בהעדר תגמול ייעודי.

איגום הדרישות הקוריקולריות מהסטודנטים

במהלך הראיונות המרואיינים התייחסו גם לשותפי התפקיד המרכזיים בהטמעת פרקטיקות הוראה חווייתיות – לסטודנטים. לדידם, הסטודנטים מצפים להוראה פרונטלית, והשינוי בשגרות הקורסים החווייתיים דורשים מהם עבודה מאומצת, לימוד עצמי ואחריות, והיא אף מציבה אותם באי של אי וודאות, שרבים מהם אינם מתורגלים בה, ולעיתים אף אינם מעוניינים בה. סוגיה זו דורשת, לדעת המרצים, חשיבה מערכתית ומתן גיבוי מצד ההנהלה. לדידם, על מנת להטמיע פרקטיקות הוראה חווייתיות יש, מצד אחד להציב דרישות ברורות מהסטודנטים ביחס לתפקידם בקורס, ומצד שני להיות רגישים לצורכיהם ולקיים שיח המחדד את הייחודיות והתועלת שבשיטות לימוד אלו.

להלן דוגמאות מדברי המרואיינים :

"הסטודנטים שלנו הם מאוד צעירים. הם באים עם הראש של התיכון. ברוב התיכונים המורה עומדת לפני הילדים, משננת חומר, הם משננים, והם מוציאים הכל בבחינה. אני חושבת שאנחנו צריכים לעשות שם שינוי משמעותי, אבל זה לא פשוט. סטודנטיות לפעמים אומרות לי 'אבל תתני לנו, תגידי לנו', כאילו יש לי חוברת תעשו מעמוד 8 עד עמוד 10. אבל אין לי חוברת. , אנחנו שומטים להם את השטיח מתחת לרגליים, אז זה לא פשוט להם והן נמצאות בשלב של עמימות מתמשכת".

”יש תלמידים שקשה להם מאוד להיות אקטיביים מול חברים שלהם, אז אני יוצרת איזה מערכת כזאת של תקשורת שאם קשה אז אני לא מחייבת. אני יוצרת אווירה שאפשר לעשות את זה בצורה שונה, ויש כאלה שאני גם משחררת אותם. אני לא הופכת את זה לכזה 'ראה וקדש'”.

דיון ומסקנות

הכשרת המורים ניצבת בפני שינויים ורפורמות הנגזרים ממפנים טכנולוגיים, חברתיים ותרבותיים המאפיינים את החברה הפוסט מודרנית (Debs, 2018; Avidov-Ungar & Forkosh-Baruch, 2019; Miller, Ashy., & Exter, 2019). למוסדות ההכשרה תפקיד חשוב בהבניית מודלים פדגוגיים-החלמים את השינויים הללו ומטמיעים תהליכי למידה והוראה חדשניים אשר יספקו מענה לאתגרי המאה ה-21 (פויס, 2016; Darling, 2018; Avidov-Ungar & Forkosh-Baruch, 2018; Hammond et al., 2017). מטרות המחקר הנוכחי היו לבחון תפיסות של מורי המורים באשר לחוויה של למידה ”אחרת” ולאופן בו היא מיושמת בפועל בעבודתם, כמו גם לצרכיהם לשם הטמעה מוצלחת של למידה אחרת בתהליכי ההוראה.

ממצאי המחקר מצביעים על הלימה בין תפיסות מורי המורים לתפיסות חדשניות של הוראה בהן מודל פדגוגיה מוטת עתיד אשר פותח בישראל (מורנגשטרן, פינטו, וגרהוף, הופמן ולוטטי, 2019). הגישה הפוסט מודרנית, דוגלת במעבר מתכנית לימודים ממוקדת מורה לתכנית לימודים ממוקדת תלמיד. לפי גישה זו, התלמיד לוקח אחריות על הלמידה וקובע את מטרותיה, תכניה והזמן בו היא מתקיימת (גלסנר, 2019; Hase & Kenyon, 2003; Conner, 2006), והמורה הנו תומך למידה המתחבר לצרכי הלמידה האישיים של התלמיד (Hase & Kenyon, 2006; Ashton & Newman, 2018; Levy-Feldman, 2007). בהקשר זה המרואיינים שהשתתפו במחקר הנוכחי תיארו תהליך חיובי של שינוי תפיסות ההוראה שלהם לכדי תפיסות הוראה בעלות יסוד מארגן של הבנה מהי פדגוגיה חדשנית. תפיסות ההוראה החדשות שפיתחו נותנות מקום משמעותי לפרח ההוראה בתהליך הלמידה ומתעדפות איכות והעמקה על פני הספק של חומר. חוויה סטודנטאלית אחרת נתפסת בעיניהם כחוויה עשירה של הוראה מגוונת, משתנה ודינמית השוברת סדירויות של זמן ומקום ומדגישה היבטים בהוראה המתכתבים עם אתגרי הוראת המאה ה-21. המטרה של חוויה זו, על פיהם, היא לטפח מחנכים בעלי עמוד שדרה מקצועי ואידיאולוגי ותפיסת עולם מגובשת.

תפיסות אלו, אשר נמצאו במחקר, הולמות תפיסות מורי מורים בישראל כפי שבאו לידי ביטוי גם במחקרן של אבידוב אונגר ופורקוש בראוך (Avidov-Ungar & Forkosh-Baruch, 2018) בו נמצא

כי מורי מורים בישראל מדווחים על שינוי תפיסת התפקיד שלהם מתפקיד של מרצה, שהנו מקור הידע עבור פרח ההוראה, לתפקיד של מייעץ עבור הלומד בתהליך של השגת מידע הכולל העמקה ועידוד תהליכי חשיבה.

תפיסות ההוראה של מורי המורים במחקר הנוכחי אינן עומדות בפני עצמן ומתורגמות באופן ישיר לפרקטיקות ההוראה והלמידה בהן הם עושים שימוש. התאמה זו בין תפיסות לפרקטיקות בקרב מורי מורים, באופן מלא או חלקי, נמצאה גם במחקרי עבר, אשר העלו את ההשערה כי תפיסות מרצים כלפי הוראה משחקות תפקיד מרכזי בעיצוב דרכי ההוראה שלהם (Donche & Van Petegem, 2011; Kember & Kwan, 2000; Lindblom-Ylänne et al, 2006).

ה התאמה בין תפיסות ההוראה אשר על פי מורי המורים מהוות את מהות החוויה הסטודנטאלית האחרת לפרקטיקות בהן הם עושים שימוש באה לידי ביטוי באופנים הבאים

א. קשר בין אישי ודיפרנציאליות בהוראה – מורי מורים תופסים את הקשר הבין אישי והדיאלוגי עם פרחי ההוראה כחלק אינהרנטי מתפקידם ותופסים עצמם כמנחים המחויבים ביצירת קשר אמפתי ואכפתי עם פרחי ההוראה המאופיין בתגובתיות, גמישות וזמינות (Murray, 2006; Shagrir, 2015; Vanassche & Kelchtermans, 2014). ממצאים דומים עלו גם מהמחקר הנוכחי. מהות החוויה הסטודנטאלית האחרת, כפי שעלתה במחקר זה כורכת בתוכה הקשבה ואמפתיה. אחת הדרכים המרכזיות אשר מורי המורים, שהשתתפו במחקר זה, תופסים כמספקת מענה לצרכים אלו הנה ההוראה הדיפרנציאלית. בהוראה דיפרנציאלית מטרות הלמידה זהות עבור כל הלומדים אולם אופן הלמידה קשוב ומותאם ללומדים השונים (שמש, 2017). המרואיינים התייחסו מפורשות לחשיבות הרעיון של גמישות והתאמה לשונות באמצעות מתן דרכים שונות ללמידת התכנים והבאתם לידי ביטוי. בהקשר זה חשוב לציין כי חלק ממורי המורים במחקר הנוכחי, בדומה למורי מורים אשר השתתפו במחקרים אחרים (Cao, Postareff, Lindblom-Ylänne Lindblom-), סבורים כי בהתבסס על הקשבה לצרכי הלומדים השונים אין לוותר לגמרי על ההוראה הפרונטלית ויש לשלב בין פרקטיקות הוראה מסורתיות לחדשות.

יש לציין כי, בעוד מורי המורים פונים יותר ויותר ללמידה דיפרנציאלית, גישות חדשניות להוראה ובראשן היוטאגוגיה מבקשות למקד את המורה בלמידה פרסונלית (גלסנר, 2019; Levy- Conner, 2006; Hase & Kenyon, 2007; Feldman, 2018). למידה מעין זו, משמעה לא רק התאמת דרכי ההוראה ללומד, אלא התאמה אישית של מטרות הלמידה וההוראה לצרכים, לתחומי העניין, ליכולות, ולרקע הייחודיים של הפרט באופן מתמשך המעצב עבורו תהליך למידה יחודי (מורגנשטרן, פינטו, וגרהוף, הופמן ולוטטי, 2019; שמש, 2017). לאור הממצאים, אשר תוארו לעיל

ומצביעים על כך שתפיסות ההוראה של מורי המורים נובעות מגישות הוראה של המאה ה-21, יתכן, וההוראה הדפרנציאלית מהווה שלב מקדים אשר יתורגם על ידם בהמשך הדרך ללמידה והוראה פרסונלית.

ב. **רלוונטיות של התכנים לחיי פרח ההוראה** - מהריונות עלה כי מורי המורים סבורים כי חוויה סטודנטאלית אחרת משמעה רלוונטיות של התכנים לחייו האישיים והמקצועיים של פרח ההוראה. באופן פרקטי, חלקם תירגמו את הרלוונטיות כחיבור הלומד לעצמו דרך פרקטיקות הוראה רפלקטיביות ואינטרוספקטיביות וחלקם תירגמו זאת להקשר הפדגוגי במובן של רלוונטיות התכנים ללומדים כפרחי הוראה. חיבורים רלוונטים בין התיאוריה לפרקטיקה תוארו בספרות המקצועית כמרכיב פדגוגי חשוב המקדם מוטיבציה ללמידה בקרב פרחי ההוראה, ובכך משרת ביסוסה של למידה משמעותית (Cao, Postareff, Lindblom-Ylänne & Toom, 2019; Kember & Kwan, 2000; Shagrir, 2015).

ג. **אחריות פרח ההוראה על תהליך הלמידה ולמידה יזמית** – מדברי המרואיינים עלתה ההכרה כי אין בידם מונופול בלעדי על הידע וכי המפגש בכיתה מנפץ חומות היררכיות ומציב את פרחי ההוראה כשותפים פעילים. אחד הביטויים המרכזיים לכך הוא שילוב של יוזמות חוץ כיתתיות התורמות לשדה. מתפיסות אלו נגזרו פרקטיקות מגוונות של למידה פעילה כמו, למידה סביב פרויקטים ו/או סביב חקר, למידה סדנאית דרך סימולציות ולמידת עמיתים. התנסויות אלו נועדו בראש ובראשונה לתרום לגיבוש זהותם העצמית והמקצועית של פרחי ההוראה. תפיסות ופרקטיקות אלו נמצאות בהלימה עם שלושה עקרונות יסוד של פדגוגיה מוטת עתיד אשר הוצגו על ידי אגף מו"פ בישראל (מורגנשטרן, פינטו, וגרהוף, הופמן ולוטטי, 2019): תכלול ותמורות בחינוך, אשר מכוונים לגיבוש עמוד שדרה אישי ומקצועי ולהגברת יכולת הלומדים לעצב לעצמם ולתלמידיהם העתידיים 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 לעיקרון השיתופיות כמעצימה השגת יעדים פדגוגיים (מורגנשטרן, פינטו, וגרהוף, הופמן ולוטטי, 2019). ממצאים דומים לגבי תפיסות מורי מורים על אחריות פרחי ההוראה על תהליך הלמידה עלו גם במחקרים קודמים (Donche & van petegem, 2011; Postareff & Lindblom-Ylänne, 2008; Shagrir, 2015).

גיבוש תפיסות לגבי הלמידה האחרת מתעצם לנוכח ההכרה של מורי המורים כי תפקידם הוא להיות סוכנים של חדשנות חינוכית (Donche & Van Petegem, 2011). על כן, אין להתפלא כי אחד

הממצאים המרכזיים הקיימים בספרות המקצועית ועלו גם מהמחקר הנוכחי הנו כי הדפוסים ופרקטיקות ההוראה החדשניות בהם נוקטים המרצים נועדו להוות עבור פרחי ההוראה מודל לתפקיד המורה (Korthagen et al., 2006; Avidov-Ungar & Forkosh-Baruch, 2018; Vanassche & Kelchtermans, 2014). מודלינג בהוראה בא לידי ביטוי בשתי דרכים. הראשונה, ישירה במהותה ובה מורה המורים מדגים באופן מפורש דרכי הוראה שונות במטרה שפרחי ההוראה יאמצו אותן בעבודתם בשדה. השנייה, עקיפה במהותה, ובה מורה המורים משלב בהוראתו אופני הוראה שונים על מנת שדרכים אלו יחלחלו לסל הכלים של פרחי ההוראה (Lunenberg et al., 2007). שני תהליכי הוראה זו עלו גם במחקר הנוכחי הן בתפיסות והן בפרקטיקות.

יישום פדגוגיה חדשנית מחייב התמודדות עם ההסתגלות של הסטודנטים לחוויה הלימודית האחרת. מחקרים קודמים ציינו את הקושי של פרחי הוראה להסתגל לאופן הלימוד השונה ולדרישות העולות ממנו (Ellis, 2015; Debs, Miller, Ashy, & Exter, 2019). מורי המורים במחקר הנוכחי תיארו תחושה של אמביוולנטיות מצד פרחי ההוראה לגבי שילוב פדגוגיה חדשנית בלמידה. מחד הם כמהים לחוויה אחרת וחדשנית ולגמישות בלמידה, ומאידך הם עדיין מביעים צורך בפורמליות ובהגדרת מטרות ברורה וידועה מראש. יתכן ואמביוולנטיות זו קשורה לעובדה שחלק ניכר מפרחי ההוראה עדיין נמנה על דור ה Y אשר הינו דור ביניים המאופיין בציפייה כי המערכת תהיה תגובתית לצרכיהם במידה גבוהה, תאפשר להם להשפיע על מטרות הלמידה ודרכיה וללמוד באופן שיתופי וחוויתי ולצד זאת לא תדרוש מהם מאמץ ניכר, אלא תתגמל על עצם ההשתתפות הפעילה (הרשקוביץ, 2014). יוצא אפוא, שאחת מתובנות המחקר בהתייחס להסתגלות ללמידה האחרת היא התוויה של שינוי במבנה הקורסים ובתכניהם, הכרוכה לעיתים בהפחתת כמות החומר הנלמדת לטובת העמקה בנושאי ליבה. סוגיה זו מקבלת משנה תוקף בקורסי מבוא, בהם הדילמה באשר להיקף לעומת העומק משמעותית בשיח האקדמי.

היבט נוסף שקשור להסתגלות של הסטודנטים לאופן הלימוד השונה קשור בגודל הקבוצה. הבניית תהליכי הוראה חווייתיים בקבוצות גדולות מהווה אתגר למורי המורים. תהליכי הוראה חדשניים המותאמים להוראה ממוקדת תלמיד וללמידה בהכוונה עצמית הם אפקטיביים במידה נמוכה בקבוצות גדולות לדעת מורי המורים. יוצא אפוא, שהבניית מודלים של פדגוגיה חדשנית מחייבת מענה גם לכך.

שני היבטים נוספים עליהם ראוי לתת את הדעת ושעלו גם במחקר הנוכחי: צורך בתמיכה ארוכת טווח ביישום פדגוגיה חדשנית, הכוללת למידת עמיתים ובניית קהילות מקצועיות (Avidov-Ungar & Forkosh-Baruch, 2018; Czerniawski et al, 2018; Edwards-Groves, 2013; Kosnik, Menna, Dharamshi, Miyata, 2015; Cleovoulou & Beck, 2015; Ping, Schelling &

(Beijaard, 2018), בפריסה של מרחבי למידה מגוונים ובהנגשת ציוד חדשני וטכנולוגי ואמצעי הוראה עשירים.

המחקר הנוכחי ביקש להאיר זרקור על סוגיות בוערות בהכשרת המורים סביב השיח הפדגוגי על תהליכי הוראה-למידה, בעידן בו מערכת החינוך מתמודדת עם אתגרים מורכבים ומצופה לתת מענה למציאות המשתנה והדינמית. המחקר הדגיש את הפריזמה הרחבה בהתמודדות עם אתגרים אלו תוך כדי הדגשת החיבור בין תפיסות מורי המורים לפרקטיקות בהן הם עושים שימוש בפועל. חיבור זה חשוב במיוחד במערכת הכשרת מורים בה מורי המורים מהווים מודל להוראה.

המלצות:

1. תמיכה בתהליכי למידה פרופסיונאליים של מורי המורים אשר יכללו:

- תכניות הכשרה והשתלמויות העוסקות בגיבוש ויישום של פדגוגיה חדשנית והערכה חלופית, ויהוו לכשעצמן מודל ללמידה במאה ה-21.
- תכניות ליווי לקידום והידוק פרקטיקות חדשניות בהוראה, מעין 21-PACK, שיתמקד ביישום פרקטיקות של הוראה חדשנית בהתאם למטרות הקורס. הליווי עשוי להתקיים במתכונת אישית או קבוצתית.
- בנייה של קהילות עמיתים, הן מאותה מחלקה והן של מרצים ממחלקות שונות, אשר יעוררו שיח מקצועי-פדגוגי בפרקטיקות ההוראה החדשנית, יחדדו את היישום שלהן ויבנו מסד של חומרי למידה מקצועיים. קהילות מעין אלו אף ישתפו קולגות מתוך השדה החינוכי.
- מומלץ כי תהליכים אלו יכללו התייחסות גם לקשיים רגשיים ביישום תהליכי הוראה חדשניים ויספקו מענה לצורך בשיתוף של קשיים שונים העולים ביישום דרכי ההוראה וההערכה עם הסטודנטים. המשך הסיורים בבתי ספר וחשיפה לפרקטיקות הוראה מגוונות המתקיימות בשדה החינוכי. מומלץ לחשוב על דרכים נוספות, בשגרת היומיום של מורי המורים לחשיפות מעין אלו.
- אתר השראות בהוראה מהווה מעבדה של חדשנות בכך שהוא מאגס פרקטיקות הוראה שונות. מומלץ לחשוב על דרכים נוספות להפיצו בקרב מורי המורים במכללה ולעודד אותם לשתף בו תכנים ואמצעי הוראה.
- עידוד תהליכי חקר של פרקטיקות ההוראה החדשניות ברמת הקורסים.

2. תמיכה ארגונית בתהליכי הוראה ולמידה חדשניים בהיבטים של המשאבים הפיזיים והמבניים תוך כדי מתן לגיטימציה ותמיכה בהוראה שהנה מעבר לזמן ולמקום, ביניהם:

- לעורר שיח מחלקתי מעמיק בנוגע לנושאי הליבה הרלוונטיים בכל דיסציפלינה בהלימה עם החזון המכללתי, תוך הגדרת מרחב התמרון המאפשר הפחתת כמות החומר לטובת יישום פדגוגיות חדשניות
- קיום, ככל הניתן, של הוראה ולמידה בקבוצות קטנות
- הבניית מודלים ללמידה אחרת בקבוצות גדולות
- הבנייה של מרחבי למידה מכללתיים והתאמתם למגוון הדיסציפלינות
- עיצוב חדרי הלימוד באופן התואם הוראה חדשנית, כמו, כסאות שאינם צמודים לרצפה, שולחנות המאפשרים עבודה קבוצתית, אמצעי ישיבה מגוונים, ציוד טכנולוגי זמין ותקין ועיצוב הקירות באופן המאפשר עבודה עם מגוונת במרחבי החדרים.
- תקצוב לפעילויות ייחודיות כמו, עזרי למידה, מרצים אורחים, הסעות שיאפשרו למידה מחוץ לכותלי המכללה ותקצוב לפעילויות מחוץ למכללה.

גלסנר, א' (2019). הוראה בקורסי חינוך בהשראת הגישה היוטוגית: מחקר עצמי. רב גוונים: מחקר ושיח, 17 (4), 75-103.

מורגנטרן, ע', פינטו, א', וגרהוף, ע', הופמן, ת' ולוטטי ש' (2019). פדגוגיה מוטת עתיד 2: מגמות, עקרונות, השלכות ויישומים. משרד החינוך, אגף מו"פ, ניסויים ויוזמות.
פויס, י' (עורכת). (2016). הכשרת מורים במבוכ החדשנות הפדגוגית. תל אביב: מכון מופ"ת.
שמש, א' (2017) סקירת ספרות- פרסונליזציה של הלמידה. קרן טראמפ.

- 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, 183-191
- Asterhan, C. S., & Bouton, E. (2017). Teenage peer-to-peer knowledge sharing through social network sites in secondary schools. *Computers & Education*, 110, 16-34.
- Ashton, j & Newman, L. (2006). An unfinished symphony: 21st century teacher education using knowledge creating heutagogies. *British Journal of Educational Technology*, 37, 825-840.
- Cao, Y., Postareff , L, Lindblom-Ylfanne, 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. (2006). *Andragogy* and pedagogy. Ageless Learner. Retrieved January 2, 2020, from <http://www.agelesslearner.com/intros/andragogy.html>.
- 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. (2018). 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, DOI: 10.1080/02671522.2011.561979
- Edwards-Groves, C.J. (2013). Creating spaces for critical transformative dialogues: Legitimising discussion groups as professional practice. *Australian Journal of Teacher Education*, 38, 17-34.
- Ellis, D.E.(2015). What Discourages Students from Engaging with Innovative Instructional Methods: Creating a Barrier Framework. *Innovation in High Education*, 40, 111–125.
- Hase, S. & Kenyon, C. (2003). Heutagogy and developing capable people and capable workplaces: Strategies for dealing with complexity, *Proceedings of The Changing Face of Work and Learning Conference*, Alberta, Sep 25-27. Available at: <http://nferciindonesia.blogspot.co.il/2013/04/heutagogy-and-developing-capablepeople.html> (accessed in January 2020)
- 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., & Kwan, K.P. (2000). Lecturers' approaches to teaching and their relationship to conceptions of good teaching. *Instructional Science*, 28, 469–90.
- Korthagen, F., Loughran, J., & Russell, T. (2006). Developing fundamental principles for teacher education programs and practices. *Teaching and Teacher Education*, 22, 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*, 41, 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*. Vol 7 (2). pp. 177-190 <https://www.emeraldinsight.com/toc/ijmce/7/2#>

- Lindblom-Ylänne, S., Trigwell, K., Nevgi, A., & Ashwin, P. (2006). How approaches to teaching are affected by discipline and teaching context. *Studies in Higher Education*, 31, 285–98.
- Lunenberg, M., Korthagen, F., & Swennen, A. (2007). The teacher educator as a role model. *Teaching and Teacher Education*, 23, 586–601.
- Murray, J. (2006). Constructions of caring professionalism: A case study of teacher educators. *Gender and Education*, 18(4), 381-397.
- OECD. (2018). *The future of education and skills Education 2030*. OECD Publishing, Paris
- Ping, C., Schelling, G., & Beijaard, D. (2018). Teacher educators' professional learning: A literature review, *Teaching and Teacher Education*, 75, 93-104.
- Postareff, L., & Lindblom-Ylänne, S. (2008). Variation in Teachers' Descriptions of Teaching: Broadening the Understanding of Teaching in Higher Education. *Learning and Instruction* 18, 109–120.
- Ross, L., Judson, E., Ankeny, C. J., Krause, S. J., Culbertson, R. J., Hjelmstad, K. D., Mayled, L. H., Glassmeyer, K., Middleton, J. A., & Hjelmstad, K. L. (2018). Is There a Connection Between Classroom Practices and Attitudes Towards Student-Centered Learning in Engineering? *Paper presented at 2018 ASEE Annual Conference & Exposition*, Salt Lake City, Utah. <https://peer.asee.org/30735>
- Shagrir, L. (2015). Working with students in higher education – professional conceptions of teacher educators, *Teaching in Higher Education*, 20(8), 783-794.
- Vanassche, E & Kelchtermans, G. (2014). Teacher educators' professionalism in practice: Positioning theory and personal interpretative framework. *Teaching and Teacher Education*, 44, 117-127

משמעות המונח ועמדות לגביו בהקשר של זהות מקצועית:

1. מה זה חס"א בשבילך?
2. מה כוללת חוויה סטודנטאלית אחרת?
3. מה לדעתך היתרונות והחסרונות של הוראה על פי חס"א?
4. במה שונה הוראה המקדמת חס"א לעומת הוראה קונבנציונלית?
5. באופן כללי, אילו מיומנויות החסא דורשת? אילו התמודדויות כרוכות בה לדעתך?
6. מהי, לדעתך, התרומה המרכזית של חס"א לפרח ההוראה?

חס"א- הלכה למעשה: המפגש עם המציאות והיישום בשטח

1. באיזה אופן, אם בכלל חס"א השפיעה על תפיסת התפקיד **האישית שלך**?
2. כיצד חס"א באה לידי ביטוי בסגנון ההוראה שלך? תני דוגמאות
3. האם ובאיזה אופן ערכת שינויים בתהליכי הוראה-למידה-הערכה בעקבות מדיניות חס"א?
4. מה היתרונות של שינויים אלו מבחינתך? מהם הקשיים הכרוכים בהפעלתם, מנסיוןך האישי?
5. כיצד מגיבים הסטודנטים שלך לחס"א (התייחס גם להתנגדויות אם עלו)?

מה נדרש כדי לקדם חס"א – תפיסות והמלצות להטמעת שינוי

1. מה המכללה כארגון צריכה לדעתך לעשות כדי לחולל חס"א ולהטמיע אותו בקרב המרצים?
2. מה אתה מרגיש שאתה צריך מהמכללה על מנת לבצע חסא? (תקציבים, טכנולוגיה, מרחבי למידה)
3. האם את חושבת שיש למרצים במכללה ידע וכלים להוראה אחרת? איזה?
4. האם את מרגישה שהתרחשו בזמן האחרון שינויים במכללה המאפשרים הוראה אחרת? אילו?
5. האם את מרגישה שקיימים במכללה תהליכי שיתוף בין מרצים לגבי חוויה למידה אחרת? אילו?
6. אילו המלצות יש לך לקידום הנושא בקרב המרצים והלומדים?