



ממחנך לחונך: המורה הטוב למאה העשרים ואחת

אירית לוי-פלדמן

תקציר

מטרת מאמר זה היא להציע תפיסה חדשה של המורה ה"טוב", כזו הרואה את המורה כ"מנטור" או, כפי שאכנה זאת במאמר – "מורה חונך", המצויד במיומנויות יוטאגוגיות (Heutagogical). יוטאגוגיה היא גישה פדגוגית המותאמת לצורך של הלומדים ללמוד באופן אוטונומי ועצמאי, ומתייחסת ליכולת לעשות זאת כמיומנות בסיסית לחיים במאה ה-21 וליכולת להמשיך ללמוד לאורך החיים בעולם המשתנה תדיר. בעזרת הוראה דיאלוגית, מורים חונכים בעלי מיומנויות יוטאגוגיות יכולים לנתב את ההוראה שלהם לקידום יכולות למידה-עצמית של תלמידים שונים ולהכין אותם טוב יותר להתמודדות עם אתגרי העידן הנוכחי.

במאמר מוצגת נקודת מבט הבוחנת את השינויים שהתרחשו בחברה המערבית בתפיסת המורה הטוב, ומוצעת הצעה ייחודית לדמות מורה חדשה. בכך תרומתו של המאמר לשיח בכל הנוגע לצורך בבחינה מחודשת של תפקיד המורה בחברה המערבית בת ימינו, בישראל ובעולם, וכן לשיח הנוגע לדרכי הכשרתו ואף לאופני הערכתו של מורה זה. ייחודיותו של המאמר משתקפת בבחירה להתייחס לאתגרי החינוך במאה ה-21 לאו דווקא מנקודת מבטו של התלמיד, כפי שנעשה ברבים מהמאמרים שנכתבו בנושא זה, אלא להתמקד בנקודת מבטו של המורה.

מבוא

הרהורים בדבר דמותו של "המורה הטוב" אינם עניין חדש. למעשה עדות לדיונים בנושא נמצאת אצל אפלטון ואריסטו וכן בכתבי יד עתיקים יהודיים, נוצריים ומוסלמיים (ראו לדוגמה Levy-Feldman & Nevo, 2013). על אף העיסוק הרב בנושא הוא עורנו מתפתח ונותר רלוונטי, וזאת מכיוון שתפיסת המורה הטוב אינה

מדעית בלבד אלא ערכית בעיקרה (Cochran-Smith, 2004a), היא תלוית תרבות והקשר ולכן גם משתנה עם הזמן (Shulman, 1986). נקדים ונציין כי השימוש במילה "טוב" לתיאורו של המורה אף הוא שנוי במחלוקת, והוצעו לו חלופות כגון "ראוי" או "מומחה". במאמר זה הוחלט להשתמש במונח "טוב", השכיח בספרות התאורטית והפילוסופית-חינוכית, לעומת למשל המונח "המורה הראוי", אשר שכיח יותר בהקשרים של הערכת מורים ומזוהה עם עמידה בקריטריונים ובסטנדרטים מובנים וברורים. עוד ארצה לציין כי במאמר המילים "מורה" ו"מחנך" משמשות מילים נרדפות מתוך תפיסה עקרונית שלפיה לא צריך להיות הבדל בין מורה לבין מחנך וזאת בהנחה שההוראה טובה, קרי: כזו אשר מטפחת, מפתחת ומקדמת אדם בעל פתיחות ורוחב דעת, שניחן בחשיבה הגיונית וביקורתית, בטוב טעם ובאמפתיה, נוהג ברגישות ובכבוד לזולת ומחויב לאזרחות דמוקרטית ולערכי המוסר.

השינויים שהתרחשו בחברה המערבית בתפיסת המורה הטוב יכולים להיבחן בדרכים שונות. אחת מהן היא התבוננות במאפייני הדמות לאור פילוסופיות של החינוך. את אחד ההבדלים השכיחים ביותר בין פילוסופיות של החינוך הצייע לראשונה ג'ון דיואי (Dewey) בשנות השלושים של המאה העשרים (Dworkin, 1959). דיואי השווה את התנועה הפרוגרסיבית שהקים לזרמים אחרים בחינוך ובהקשר זה סיווג את הזרמים הוותיקים יותר, שכללו פילוסופיות של חינוך שהתמקדו בתרבות ובחברה, כ"חינוך ישן", ואת הזרמים החדשים יותר, שנקראו החינוך הפרוגרסיבי – כ"חינוך חדש". החלוקה הבסיסית של דיואי משמשת בסיס לחלוקות אחרות מאוחרות יותר ומורכבות יותר, לדוגמה אצל לם (1973), פנסטרמכר וסולטיס (Fenstermacher & Soltis, 1986) הרפז (2006) ואלוני (2005). חלוקה זו מבחינה בין מורשות של תרבות, אמיתות מקודשות, יצירות מופת, גופי ידע ומבנים היררכיים סדורים ("חינוך מסורתי/ישן") מחד גיסא, לבין למידה חווייתית ומשמעותית, מוטיבציה עצמית של הלומד, גישות התנסותיות ובחינה פרגמטית של תוצאות תוך בחינת תרומתן לצמיחה עתידית ("חינוך מודרני/חדש") מאידך גיסא.

החלוקה לעידן הישן ולעידן החדש משקפת, פרט לתיקוף הכרונולוגי, גם גישות קונספטואליות שונות ליעדי החינוך, לבתי הספר ולמורים, כפי שמבטא זאת בבחירות דיואי. לעומת זאת "העידן הפוסט-מודרני", או "פוסט-מודרניזם", הם מושגים חדשים יחסית ומעורפלים יותר, כפי שציין פת'רסטון, שכתב כי "אחת הבעיות היא שהמונח הוא בו זמנית גם אופנתי וגם חמקמק באופן מרגיז להגדרה"

(Featherstone, 2007, p. 1), וכך גם חסאן, שטען כי "פוסט-מודרניזם לוקה במידה מסוימת של חוסר יציבות סמנטית: כלומר, לא קיימת תמימות דעים מוחלטת לגבי משמעותו של המונח בקרב אנשי האקדמיה" (Hassan, 1987, p. 87). יש הרואים בו תקופה היסטורית ואילו בעיני אחרים הוא נתפס כ"שאיפה, הלך נפש הצופה לעתיד במטרה לכפר על ההווה" (Docherty, 1993, p. 2). במאמר זה נעשה ניסיון לקשור גם את העידן הנוכחי המזוהה עם הפוסט-מודרניזם לגישות קונספטואליות חינוכיות אשר מהן ייגזרו גם מאפייניו של המורה הטוב.

האופן שבו יוצגו התפיסות השונות של המורה הטוב כפי שהיו רווחות בתקופות שונות מבוסס בחלקו על ניתוח טקסטואלי-פרשני של פילוסופיות חינוכיות. ניתוח טקסטואלי-פרשני הוא צורת ניתוח שנועדה לחקור משמעויות ורבדים תרבותיים שונים בטקסטים נתונים, ובמקרים מסוימים גם להציע תוכנות חדשות העולות בעקבות הצלבת הטקסטים הללו. תהליך זה, המכונה גם דקונסטרוקציה טקסטואלית, משמעו ניתוח ביקורתי שנועד לזהות ולפרק מושגים נפוצים ולעיתים אקסיומטיים (Derrida, אצל שלסקי ואריאלי, 2001).

דמותו של המורה כפי שמוצע במאמר זה, המורה שנראה כי הוא הטוב לעידן הפוסט-מודרני ולמאה העשרים ואחת, הוא המורה המנטור, המורה החונך, אשר מצויד במיומנויות יוטאגוגיות שנועדו לקדם למידה בדרך הכינון העצמי המתקיימת באמצעות הוראה והערכה דיאלוגיות. אף שבהקשר של חינוך המונח "מנטור" מורה בדרך כלל ליווי של מורים חדשים על ידי מורים מנוסים יותר (נאסר אבו אלהיג'א ואחרים, 2011; שץ-אופנהיימר, 2011), במאמר זה הוא משמש לצורך המשגת יחסי מורה-תלמיד בהקשר של הוראה, למידה והערכה.

יוטאגוגיה הוא מונח חדש יחסית, אשר הוצע לראשונה בידי הייז וקניון בשנת 2000 בהתייחס ל"חקר למידה מכוונת-עצמית" הנחשבת דרגה גבוהה של הוראה ולמידה פדגוגית. על פי הייז וקניון (2001), הגישה היוטאגוגית ללמידה מתמקדת בצורך של הפרט ללמוד באופן אוטונומי ועצמאי ורואה ביכולתו לעשות זאת מיומנות בסיסית לחיים בעולמנו העכשווי המשתנה תדיר. בהקשר זה היא מדגישה את יכולתו של המורה להנחות את התלמיד ללמידה עצמית תוך כדי דיאלוג מתמיד. שני החלקים הראשונים במאמר דנים בבחינת התפיסות השונות של המורה הטוב לאורן של פילוסופיות של החינוך על פי חלוקתו של דייואי ואחרות הדומות לה (לוי-פלדמן, 2010). חלקו השלישי והעיקרי של המאמר עוסק בעידן הנוכחי ובו מוצעת הגדרה חדשה של דמות המורה הטוב ומאפייניו, אשר נדמה כי היא

מתאימה יותר לעידן הפוסט-מודרני. בתחילתו של חלק זה יוצג דיון במושגים פוסט-מודרניים, מהפכה טכנולוגית וגלובליזציה, לאחר מכן נברר מהו חינוך בעידן זה ובאופן ממוקד נבחן את דמותו של המורה ונשאל כיצד מאפייניה של דמות זו משפיעים על הכשרת המורים.

דמות המורה הטוב בעידן המסורתי-הישן באסכולת האקולטורציה ובאסכולת הסוציאליזציה

שתי אסכולות עיקריות מייצגות את העידן המסורתי הישן והן כוללות את אסכולת האקולטורציה המעמידה במרכז את התרבות ואת אסכולת הסוציאליזציה שבמוקדה ניצבת החברה (לם, 1973).

על פי התפיסה הפילוסופית המסורתית שבמרכזה עומדת התרבות, מטרתו העיקרית של החינוך היא לעגן את הפרט בשותפות ההיסטורית של המין האנושי שהתרבות הוא תוצרה. לם (שם) כינה אסכולה זו אקולטורציה. על פי תפיסה זו, אדם משכיל הוא אדם המחזיק בערכים בעלי מעמד יציב בתרבות ואשר קיימים בה זה דורות רבים, דבר המוכיח כי הם חיוניים וחשובים לאדם ולחברה האנושית (שם). אדם משכיל הוא "אדם טוב" שהינו אינטלקטואל ובעל אישיות חיובית (אלוני, 2005; לם, 1973, 2000א). תוכן החינוך מורכב מגופי ידע וממיומנויות שהתגבשו בעבר (Dworkin, 1959) וכולל ידע כללי במגוון תחומי תוכן. לנוכח זאת תפקידם של בתי הספר ושל המורים הוא לעצב תלמידים ברוח התרבות הרווחת באמצעות חשיפתם לטוב שבעיקרי המדע, המוסר, האזרחות והאומנויות (אלוני, 2005). הוראה נועדה לעצב את אישיות התלמידים על פי מודל "האדם הטוב והתרבותי" המקובל בכל תרבות, ושיטות ההוראה מתרכזות בעיצוב האדם ברוח התרבות השלטת (לם, 1973).

על פי תפיסה זו ספרי לימוד הם סוכני התרבות העיקריים והם כוללים בעיקר גופי ידע ומיומנויות שהתפתחו בעבר. המורה נדרש להיות אדם נאור בעל השכלה רחבה המתפקד כסוכן לגיטימי ואוטונומי של תרבות וידע, ותפקידו לשמש דוגמה של אדם טוב ותרבותי ולגרום לתלמידים להזדהות הן עם המורים הן עם ערכי התרבות שהם מייצגים (ביטי, 2001). הספרות מסווגת גישה זו כגישה מסורתית והיא מניחה שכל אינטלקטואל, בעל השכלה רחבה וידע רחב בתחום מסוים יכול גם ללמד. המורה על פי גישה זו הוא המורה הידען (Darling-Hammond, 1987;).

(Zeichner, 1994).

מנגד, על פי התפיסה הפילוסופית המסורתית של החינוך שבמרכזה עומדת החברה והמדגישה את תפקיד הפרט בתוכה, מטרת החינוך היא ללמד תלמידים צעירים את תבניות החשיבה ואת ההתנהגות הקונבנציונלית בחברה שבה הם חיים (אלוני, 2005; לם, 1973, 2000, א, 2000 ב). לם (1973) כינה אסכולה זו בשם סוציאליזציה. שורשיה של גישה זו נטועים ביוון העתיקה. אפלטון, לצד החשיבות הרבה שייחס לאקולטורציה, ייעד את משימת החינוך בכללותה לחברה האידיאלית אשר, לטענתו, "תשמור על עצמה ותגשים את עצמה רק אם באמצעות חינוך, תועיד לכל פרט את מקומו בתוכה ותוכיח כי היא מסוגלת לחנך גם את מנהיגיה" (אדר, 1976, עמ' 59). חינוך הוא מערכת חברתית שבאמצעותה חברה מגשימה את תפקידה בהקניית דרכי החשיבה וההתנהגות המקובלות באותה חברה כטובות, לחבריה הצעירים. לפיכך על פי תפיסה זו תפקיד בית הספר בכלל, ותפקיד המורה בפרט, הוא להנחיל לתלמידים את ערכי החברה שבה הם חיים. מורים הם האמצעי שבעזרתו נוצרת מערכת יחסים יעילה בין התלמידים ובין חומר הלימוד, והם הסוכנים המסייעים בהעברת מידע ומיומנויות ובאכיפת כללי ההתנהגות. המורה נדרש אפוא להיות בעל ידע נרחב בכל הנוגע לערכי החברה, להיות בקיא במבנה הסמכויות בה ובעל ידע בכל הנוגע לתוכן שנחשב מועיל וחשוב לתפקוד הפרט בחברה, כפי שהדבר משתקף בתוכנית סדורה שגיבש מקור הסמכות, אשר שואב את כוחו בדרך כלל ממדינת הלאום (Zeichner, 1994).

על פי גישה זו, על המורה להיות בעל הכשרה שתאפשר לו לנקוט את השיטות הטובות ביותר להעברת תוכן זה. במילים אחרות: המורה אמור להיות בעל מיומנויות פדגוגיות ולהיות מסוגל לזהות ולנטרל גורמי אישיות העלולים להפריע ללמידה – ולחברות – של התלמידים, כדי למקסם את יעילות התהליך (לם, 1973). יש הרואים במורה כזה מורה יעיל או אפקטיבי (Cochran-smith, 2004b), אחרים רואים בו מורה ביהביוריסט המתמקד ב"איך" (ביטי, 2001) לעומת, למשל, מורה המתמקד ב"מה". תפיסה זו באה לידי ביטוי קיצוני בחברות טוטליטריות וסמכותניות, דתיות פונדמנטליסטיות מחד גיסא, או חילוניות קומוניסטיות או פשיסטיות מאידך גיסא (אלוני, 2005).

דמות המורה טוב בעידן המודרני: מיעדים מופשטים להתמקדות באדם

התפיסה הפילוסופית המודרנית של החינוך על פי דיואי (Dworkin, 1959), המתמקדת בהגשמה עצמית (self-actualization) של הפרט, גורסת כי מטרת החינוך היא לספק לתלמידים את התנאים התורמים להתפתחות אישית ולהגשמה עצמית, בלי קשר לתרבות או ליעד חברתי (לם, 2000א). אף על פי שגישה זו נתפסת כחדשנית באופייה, למעשה יש לה שורשים קדומים. סוקרטס טען כי האמת שוכנת בתלמידים עצמם, אך הם זקוקים למורה שיעודד אותם למצוא אותה בתוך תוכם, לפתח את אישיותם העצמית ולהגשים אותה (אלוני, 2005). לפי גישה זו מטרת החינוך היא לחשוף ולהפעיל את הפוטנציאל החבוי בכל אדם ואדם, ומטרת בתי הספר והמורים היא לאפשר זאת. בעשותם כן, עליהם לסייע לתלמידים להגשים את היכולות האינדיווידואליות שלהם כדי לאפשר להם לחיות חיים שמחים ומאוזנים. התפיסה המודרנית של החינוך התבססה לאחר מלחמת העולם השנייה. אך דיונים בדמות המורה ותפקידו בהתייחסות לתפיסה זו קיבלו ביטוי רחב במיוחד בשנות השמונים של המאה העשרים (לוי-פלדמן, 2010). עד לתקופה זו רפורמות בתחום החינוך, שנבעו מאי-נחת ממערכות החינוך, התמקדו בעיקר בביסוס ובסטנדרטיזציה של הדרישות בתחומי התוכן והמיומנויות הנדרשות בבית הספר מחד גיסא, ובשינוי במבנה מערכות החינוך מאידך גיסא (Darling-Hammond, 1990). ההתייחסות להוראה כאל פרופסיה ולמורים כאל מרכיב חיוני ברפורמה כוללת בחינוך באה לידי ביטוי פומבי כאמור בשנות השמונים במדינות רבות בעולם (פרידמן ופילוסוף, 2001). אחד הביטויים הבולטים לכך היו שני דוחות גדולים הנוגעים למורים, שיצאו בארצות הברית: הדוח של "קבוצת הולמס", "המורים של מחר" (Tomorrow's Teachers: A Report of The Holmes Group, 1986), והדוח של קרן קרנגי (Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching, 1986) "מורים לקראת המאה ה-21" (A Nation Prepared: Teachers for the 21st Century) (לוי-פלדמן, 2010; Levy-Feldman & Nevo, 2013). הדוחות משקפים את השיח הנוגע לדמות המורה בעולם כולו – וגם השפיעו עליו – והם תוצר של הבנה ושל מחקרים אמפיריים שהוכיחו כי קיים קשר הדוק בין איכות ההוראה לבין הישגי התלמידים (שם). הלחץ הרב לשיפור מערכות החינוך נולד בין השאר על רקע שינויים רבים – כלכליים, חברתיים ופוליטיים – שאת חלקם אפשר לייחס גם

למלחמה הקרה ולהישגיהם של הרוסים ביחס לאמריקנים, אשר דחקו באנשי חינוך בארצות הברית לחשוב על המשגות חדשות של חינוך והוראה.

המורה הטוב על פי התפיסה הזאת – שהתגבשה מאז שנות השמונים של המאה העשרים – צריך להיות בעל מודעות ומחויבות להבדלים בין התלמידים ועליו להיות אכפתי, אמפתי (caring) וקשוב לצרכים הרגשיים והאינטלקטואליים הבסיסיים שלהם (Noddings, 1999). עליו להבין את התלמידים, את ההתפתחות שלהם, את חוויותיהם הקודמות ואת סגנונות הלימוד שלהם, וכן את הרקע האינדיווידואלי, את ההנעה, את תחומי העניין ואת השקפת העולם של כל אחד ואחת מהם. על המורה הטוב להיות גמיש ולהתייחס לשוני שבין התלמידים כדי להניע כל אחד מהם ללמידה, למעורבות, להבנה ולהתפתחות אישית (גלעדי ובן פרץ, 1981; Sykes, 1999; Darling Hammond & Snyder, 2000). אופן ההוראה של המורה צריך לכוון לכך שתהליך הלמידה יתאים לזהות התלמידים (יאיר, 2006) – הוראה איכותית "מותאמת לצרכיהם" (Teacher and Learning) (in 2020 Review Group, 2006, p. 3). המורה צריך להיות בעל ידע ומיומנויות, אשר חלקן אינן חדשות והוצגו גם בגישות המסורתיות, בכלל זה מיומנויות פדגוגיות כלליות, לרבות היכולת לנהל כיתת לימוד, להכין מערכי שיעור ולהעריך את עבודת התלמידים (Hawley & Valli, 1999; Sykes, 1999). המורה צריך להיות גם בעל ניסיון במיומנויות הפדגוגיות הנחוצות לתחום התוכן הרלוונטי, כדי שיוכל להציג רעיונות הנוגעים לתחום התוכן ולהציע קישורים ביניהם לבין נושאים אחרים באופן שיהיה ברור ונגיש לתלמידים (Loewenberg-Ball, 2000); לצד אלו נדרש המורה בגישה המודרנית להתמודד גם עם שינויים שונים (בכיתת הלימוד, בבית הספר ובמערכת החינוך בכלל) וללמוד מהם (Cochran-Smith, 2003). שולמן (Shulman, 2005) מגדיר את היכולת הזאת "פדגוגיות של אי-ודאות", וקובע כי במצבים של חוסר ודאות במהלך ההוראה מורים אמורים להיות מסוגלים להדגים יושרה על בסיס שיקול דעת אחראי המותאם היטב למציאות המשתנה. דבר זה, לדעתו, דורש מודעות והכרה בצורך בשינוי, יכולת להפעיל שיקול דעת על בסיס הבנה והכרה בתוצאות של פעולות חינוכיות שונות, יכולת להגיב בגמישות וכושר אלתור. כדי להגיב באופן יעיל לשוני ולשינוי, על המורים לחקור את עבודתם באמצעות רפלקציה מתמדת מחד גיסא והתפתחות מקצועית מאידך גיסא. ההתפתחות המקצועית של מורים טובים צריכה להיעשות באמצעות חקר המקצוע שלהם הן באופן עצמאי

הן כחלק מקהילות למידה (Darling-Hammond, 2005, 2006, 2007; Darling-
Hammond et al., 2002; Hawley & Valli, 1999).
כאמור, הגדרת המורה הטוב השתנתה במהלך השנים וממשיכה להשתנות בשנים
האחרונות. בשל ירידה בשביעות הרצון ממערכות החינוך, הולכים וגוברים הקולות
המבקשים לרונן בה מחדש בהקשר של תהליכים הקשורים לגלובליזציה ולמהפכת
המידע המאפיינים את העידן הפוסט־מודרני (יוסיפון ושמידע, 2006; McDiarmid
& Clevenger-Bright, 2008; Teaching and Learning in 2020 Review Group,
2006; Yosifon & Shmida, 2006). על רקע זה, הפרק הבא מציג תפיסה חדשה
של המורה הטוב, הנראית מתאימה יותר לעידן הפוסט־מודרני: תפיסת המורה
החונך, המצויד במיומנויות יוטאגוגיות המכוונות לקידום למידה מוכוונת־עצמית
באמצעות הוראה דיאלוגית.

דמות המורה הטוב בעידן הפוסט־מודרני: מהתמקדות באדם לראייתו כחלק מעולם גלובלי

פוסט־מודרניזם, המהפכה הטכנולוגית וגלובליזציה

העידן הפוסט־מודרני מתאפיין בכמה מגמות והתפתחויות בולטות. חלקן קשורות
למהפכה הטכנולוגית שאפשרה תקשורת חובקת עולם ויצרה הזדמנויות לקשירת
קשרים אישיים, תרבותיים, כלכליים ופוליטיים בהיקף חסר תקדים בין פרטים,
קבוצות ומדינות ולה השפעה מרחיקת לכת על חיינו. אחת ההשפעות הניכרות
ביותר עד כה של המהפכה הטכנולוגית היא הגלובליזציה. סוציולוגים רבים
מייחסים את תחילת הגלובליזציה, כפי שאנו מכירים אותה היום, לשינויים
שמקורם בשלהי המאה העשרים. שינויים אלו, לטענתם, עוררו תהליך שגרם
ל"התכווצות" חסרת תקדים של העולם, ולו תוצאות שהיו חיוביות, שליליות
ולעיתים אף סותרות (Barber, 1995; Bauman, 2002; Ram, 2005; Silverstone, 1999).
כך למשל בעולמנו כיום המידע נגיש לכל דורש. החברה המערבית הפכה
להיות מאופיינת ביתר־קישוריות (hyper-connectivity), ויש הטוענים כי היא
גורמת לאיבוד הקשר הבין־אישי (Silverstone, 1999). יתרה מזאת, הגלובליזציה
נתפסת כתופעה המאפשרת גיוון הזדמנויות, אך מנגד יש הסוברים כי תהליכי
הגלובליזציה מרחיבים את הפער בין עניים לעשירים (Bauman, 2002). בהקשר זה

יש המתייחסים להתפתחות הטכנולוגית ולגלובליזציה כמנועים לשיפור הכלכלה המקדמים את התרבות ההיפר־צרכנית (hyper-consumerism) הקפיטליסטית (Ram, 2005). זאת ועוד, יש הטוענים כי הגלובליזציה היא תהליך המחליש "אמיתות גדולות", מעניק לגיטימיות רצויה ומבורכת לאמיתות מקומיות חלופיות, מעלה את המודעות הציבורית לרב־תרבותיות, לפלורליזם ולהבדלים אינדיווידואליים וכן מעודד הגירה המונית ויצירת זהויות חדשות (יוסיפון ושמידע, 2006). אחרים טוענים כי אנו עדים כיום לעימות כלל־עולמי בין שני חלקים סותרים של העולם, שהטכנולוגיה, הקשורה קשר הדוק לקפיטליזם, מפרידה ביניהם ויוצרת אנטגוניזם בין קהילות השומרות על צביון המקומי הייחודי (Barber, 1995). ברבר (שם) מכנה את המאבק בין הצדדים בקונפליקט: "ג'יהאד נגד מק־עולם". הוא מדגיש כי דווקא תהליכי הגלובליזציה הם המחזקים ומדגישים זהויות מסורתיות ומעוררים תנועות שבטיות מסתגרות, לעיתים אלימות, אשר יוצאות חוצץ נגד ההתקדמות הטכנולוגית. תהליכי הגלובליזציה הם אחד המאפיינים של הפוסט־מודרניזם ומכאן מובן כי יש הבחנה בין המונחים גם אם בהיבטים מסוימים ועל פי פרשנויות מסוימות יש ביניהם חפיפות.

חוקרים ופילוסופים רואים בפוסט־מודרניות תגובה לעידן המודרני ולערכים הקשורים אליו, ובמקרים מסוימים אף ערעור עליהם או חתירה תחתם. כפי שנכתב לעיל, יש הטוענים כי למונח זה יש יותר מהגדרה אחת, אחדים תופסים אותו כתקופה היסטורית, ואחרים, כאמור, רואים בו הלך נפש. ליאוטאר (Lyotard, 1984) טוען כי מעמד הידע השתנה בעידן הפוסט־מודרני: אם בעידן המודרני ההצדקה לידע הייתה האופן שבו התייחס לנרטיבים כוללניים (meta-narratives), הרי העידן הפוסט־מודרני נוטה להדגיש את היחסיות, את חוסר ההיגיון ואת הכפירה במוסכמות המאפיינים את המציאות האנושית. בעידן זה יש הערכה לרבגוניות ולהסתייגות מנרטיבים כוללניים. יש פילוסופים פוסט־מודרניים המציעים לראות את הידע בדרך שונה, אשר בניגוד לתפיסה המודרנית, אינה מבחינה בין ידע פוזיטיביסטי לבין ידע ביקורתי רפלקסיבי (critical reflexive) או ידע פרשני (hermeneutic) ואינה מתייחסת לידע כתהליך של חשיבה אופוזיציונית מבוקרת בידי מומחים. לדעתם מנקודת מבט פוסט־מודרנית, ידע הוא רעיון מעשי הנבנה על ידי הכלל, סדרת הנחות עבודה ולא אמת אבסולוטית אוניברסלית (ליבמן, 2013; Lyotard, 1984).

חינוך בעידן הפוסט־מודרני

התפתחויות ושינויים אלו מציבים בפני מערכות החינוך אתגרים עצומים ולעיתים אף סותרים. המציאות המורכבת שבה אנו חיים מדגישה את הצורך לבחון מחדש את הפרדיגמות החינוכיות הרווחות כיום, לרבות מושג המורה הטוב.

העולם המגוון, הגלובלי, הרב־תרבותי והפלורליסטי של ימינו ממשיך להתפתח ולהשתנות בקצב קדחתני. בשל הגירה מסיבית ממדינות העולם השלישי למדינות העולם הראשון, המערב הופך יותר ויותר רב־תרבותי והטרוגני. הפילוסופיות המסורתיות בחינוך, שמטרתן הייתה להקנות ידע לצורך קידום תרבותי או לשם חברות, אינן משקפות את צורכי החינוך בחברה המערבית של ימינו ואת העולם התרבותי והחברתי שממנו מגיעים רבים מהתלמידים. בה בעת, פילוסופיות מודרניות של החינוך, המקדמות את ההגשמה העצמית של הפרט, גם הן זקוקות לעדכון ולעיבוד כדי להשיג התאמה טובה יותר למציאות חדשה המתאפיינת במהפכה טכנולוגית, בהרחבת הגלובליזציה, בשינויים חברתיים ובערעור על מעמדו של הידע. האתגר הפדגוגי העיקרי העומד בפני מערכת החינוך בעידן הפוסט־מודרני הוא פיתוח יכולות של ניהול עצמי ופתרון בעיות (בייחוד בעיות הקשורות לעולם המורכב, המשתנה), אשר חלקן היו ידועות כבר בתקופות קודמות, והתמקדות בהקניית כישורים ומיומנויות כגון יצירתיות, חדשנות, יכולת המשגה, תקשורת, שיתוף פעולה, אוריינות מידע, מיומנויות טכנולוגיות וחשיבה ביקורתית. על פי גורדון, "לימוד חשיבה ביקורתית ויצירתית, נימוק הגיוני, פירוש יחסני (interpret relationally), גישה לידע ויצירתו יהפכו יותר ויותר נחשבים במאה העשרים ואחת" (Gordon, 2013, p. 10).

עם זאת העידן הפוסט־מודרני מאתגר את החינוך לא רק מבחינה טכנולוגית אלא גם מבחינה רעיונית. לאור מעמדו החדש של הידע, יש צורך גם לבחון מחדש את מעמד החינוך כדי לאפשר לו למלא באופן טוב יותר את תפקידו בקידום הארה אינדיבידואלית (individual enlightenment). ברייטר וסקרדמליה (Bereiter & Scardamalia, 2012) זיהו חמש יכולות אשר מוטל על מורים לטפח בעידן הפוסט־מודרני: (א) היכולת לבנות, לשפר, וליצור ידע ממידע; (ב) היכולת לפשט תאוריות – כלומר, "לתרגם" תאוריות למעשים; (ג) היכולת להבין ולהתנהל בעילות בעולם המורכב של ימינו ולהשתמש במורכבות זו באופן מועיל; (ד) היכולת ללמוד לכד ולהתמיד בלמידה עצמאית; (ה) היכולת ללמוד ולעבוד

בשיתוף פעולה עם אחרים. נדגיש ונציין כי חלק ממיומנויות אלו אינן קשורות באופן בלעדי לעידן החדש, אלא פשוט דורשות מתן דגש רב יותר בעידן זה. אלו מאתגרות גם את תפיסת דמות המורה בעידן זה.

המורה בעידן הפוסט־מודרני

הדרישות שעל מורים לטפח בעידן הפוסט־מודרני צריכות, כאמור, להשתקף גם בתכונות ובכישורים של המורה. לכאורה נראה כי המושג המורכב של המורה הטוב יכול לעמוד בדרישה זו. מבחינה מעשית, בשנים האחרונות נשמעים קולות הטוענים כי המושג הקונבנציונלי של המורה הטוב הוא תאורטי במידה רבה וכי אינו עומד במבחן המציאות העכשווית ואינו מתאים לעידן הפוסט־מודרני (יוסיפון ושמידע, 2006; Teaching and Learning in 2020 Review Group, 2006). קולות אלו צריכים להיבחן לנוכח הטענות כי למרות הצורך בכך, מורים מתקשים לגבש זהות מקצועית מורכבת בתוך המסגרת עתירת הסתירות שבה הם פועלים. סתירות אלו מתבטאות בכמה אופנים, לדוגמה: הפער בין אסטרטגיות של ריכוזיות מקפת של מערכת החינוך מחד גיסא, והשאיפה להעניק אוטונומיה לבתי הספר ולמורים מאידך גיסא; חוסר ההתאמה בין מבנהו הפיזי של בית הספר, התכנים הנלמדים בו ושיטות ההוראה הסטנדרטיות הנהוגות בו, שעדיין מתבססות על היגיון ותבניות של פעילויות העבר, אל השינויים הגדולים שעברו ועוברים על הסביבה כולה; השאיפה שמורים יהיו גם רב־תחומיים וגם מומחים בתחומם; ההכרה בצורך בהוראה, למידה והערכה המטפחות את הפרט ונותנות ביטוי לרב־תרבותיות ולשונות בין תלמידים, ובו בזמן בצורך בהערכה אינטנסיבית באמצעות אמות מידה אחדות המתבססות על מבחנים רחבי היקף מבוססי סטנדרטים (אפלווג, של־ויגיסר וכרמון, 2010).

אם נשקול את כל האמור לעיל, הצורך בגיבוש מושג שונה של המורה הטוב, המתאים יותר לעידן הפוסט־מודרני, נראה הכרחי. כדי למלא את הצורך הזה ולהתאים להזדמנויות של העידן הנוכחי, אני מציעה את הדמות של מורה מנטור, מורה חונך המצויד במיומנויות יוטאגוגיות המעודדות למידה מוכוונת עצמית באמצעות הוראה דיאלוגית. נדמה כי התנאים בעידן הפוסט־מודרני ומאפייני הגלובליזציה, כפי שתוארו, מחייבים "מורה מאפשר" (facilitator) בדמות מורה מנטור בעל מיומנויות ביוטאגוגיה. רוג'רס (Rogers, 2006), נציג

הגישה האקזיסטנציאליסטית-הומניסטית בחינוך, טען כי לבני אדם יש כושר טבעי ללמוד, שלמידה משמעותית מתחוללת כשתלמיד רואה את חומר הלימוד כקשור לתכליותיו שלו, וכי בעולם המודרני הלמידה המועילה ביותר היא של היכולת ללמידה עצמאית ושל הפתיחות כלפי התנסויות החיים (אלוני, 2005). במילים אחרות: העידן הנוכחי מזמן תנאים המאפשרים קידום מורה זה. כעת אנסה להסביר את שלושת המונחים העיקריים הקשורים לחינוך ולדמות המורה המוצעת במאמר: למידה מוכוונת-עצמית, יוטאגוגיה ומנטור.

א. **למידה מוכוונת-עצמית** משקפת תפיסה הומניסטית של טבע האדם ומדגישה את נטייתו הטבעית של הפרט להתפתחות ולצמיחה פסיכולוגית (Deci & Ryan, 2000). על פי תאוריית ההגדרה העצמית (Self-Determination Theory) (SDT) של דסי וראיין (Deci & Ryan, 1985, 2000), הנעה אוטונומית מאפשרת לאנשים לממש את הזהות האוטנטית שלהם, ואילו הנעה מבוקרת נחוות כמקור לחץ חיצוני או פנימי. באופן זה תאוריית ההגדרה העצמית אינה רואה בהנעה חיצונית או פנימית דיכוטומיה אלא רצף בין הנעה אוטונומית להנעה מבוקרת (Roth et al., 2007). תאוריה זו רואה בחוללות-עצמית או יכולת של הפרט, בדירוג בין חיצוני לפנימי, תכונה אינדיווידואלית חשובה המאפשרת הנעה. על פי תאוריית ההגדרה העצמית, הנעה אוטונומית מקושרת בוודאות לתחושה של הישגים אישיים, שאותה אפשר להשיג באמצעות הוראה התומכת באוטונומיה שבה המורה אינו הסמכות הבלעדית למידע, לידע או ללמידה, ואפילו לא בהכרח להוראה או להערכת הלמידה, אלא משמש למעשה גורם המסייע או מכוון את הלמידה וההערכה. תלמידים יכולים ללמוד גם מחבריהם, בקבוצות או לבדם, ויכולים לבנות ידע באמצעות משאבים חיצוניים, כמשתקף לדוגמה ממחקרים הקושרים גישה זו ללמידה מקוונת (Blaschke, 2012; Hase & Kenyon, 2007).

מורים המקדמים למידה מוכוונת-עצמית חייבים לספק לתלמידיהם כלים שיסייעו להם לפתח את המיומנויות הנחוצות לחילוץ מידע רלוונטי מתוך "ים המידע" האינסופי העומד לרשותם, ובו בזמן להבין את ההבדלים שבין התלמידים ולהתייחס אליהם. עליהם גם להחדיר בתלמידיהם תחושת פתיחות לשונות, לרב-תרבותיות ולפלורליזם האופייניים לעולמנו היום, ולספק להם כלים שיאפשרו להם להתמודד עם שינויי המאה העשרים ואחת וליישם חשיבה ביקורתית בפתרון בעיות ובהתמודדות עם שינויים באופן חיובי (Giroux, 1993). כיוון שהידע בימינו נתפס בשונה משנתפס בעבר, מורים כבר אינם בעלי הידע וכבר אינם נדרשים להעביר

את הידע שלהם לתלמידיהם. תפקידם כיום הוא לסייע לתלמידים לרכוש את הידע בדרך שלהם על בסיס יכולותיהם האישיות. במילים אחרות, ההוראה בת זמננו אינה מוגבלת להעברת ידע וליכולת לזכור מידע, אלא היא חייבת גם לאפשר לתלמידים לפתח יכולת ליישום המידע הרלוונטי בהקשר ספציפי ולארגן אותו על פי אסטרטגיות יעילות:

חינוך צריך לא רק לדאוג לשכפול מיומנויות, אלא גם לקידומן. משמע שהעברת ידע לא צריכה להיות מוגבלת להעברת מידע, אלא עליה לכלול גם הכשרה בכל ההליכים העשויים להגביר את יכולתו של הפרט לחבר בין תחומים שגבולותיהם נשמרים בקנאות על ידי העקרונות המסורתיים של ארגון הידע (Lyotard, 1984, p. 52).

לצורך כך, וכדי להבטיח קידום מרבי של הכוונה עצמית של תלמידים, מוצע להקנות למורים בעידן הפוסט-מודרני טכניקות יוטאגוגיות, אשר נחשבות למיומנויות פדגוגיות מסדר גבוה.

בימינו המונח פדגוגיה משמעו אומנות או מדע העוסקים בחינוך ילדים, והוא משמש בהרחבה כמילה נרדפת להוראה (Kennedy & Surman, 2006). המורה הפדגוג מקבל על עצמו את האחריות להחליט מהו חומר הלימוד, מתי הוא יילמד ובאיזה אופן. עם זאת אם נבחן את שורשי הפדגוגיה, נמצא כי אף לא אחד מגדולי המורים, מקונפוציוס עד אפלטון, לא נטל לידיו סמכות כזו (Ashton & Newman, 2006) ונראה כי משמעותה האמיתית של המילה השתנתה עם השנים לפרדיגמת הסמכות והשליטה של המורה. האנדרגוגיה, שהיא סוג של פדגוגיה מסדר שני, הוגדרה במקור כאומנות ומדע הסיוע לתלמידים בוגרים ובה ההבחנה בין המורה לתלמיד בולטת פחות. לאחרונה משמש מונח זה לתיאור חינוך ממוקד תלמיד לאנשים בני כל הגילים אך, כפרדיגמה, נראה כי הוא מתייחס לחינוך יותר כעשייה בהווה מאשר כהכנה לעתיד (שם).

ב. יוטאגוגיה הוא מונח חדש יחסית, אשר הוצע לראשונה על ידי וקניון בהתייחס למחקר על למידה מוכוונת-עצמית. יש הטוענים כי מקורה של המילה בחיבור המילים *agoge* ו-*eauton*, קרי: עצמי והובלה/הנחיה ביוונית עתיקה. יש הקושרים אותה לפועל היווני *heuriskein* שמשמעותו לפי פארסלו (Parslow, 2010) היא יכולת הגילוי. כך או אחרת, זוהי גישה פדגוגית חדשה הנחשבת

מסדר גבוה יותר מאשר למידה פדגוגית או למידה אנדרגוגית המכוונת ללמידה של מבוגרים (Blaschke, 2012; Hase & Kenyon, 2007) מכיוון שהיא מאפשרת לתלמידים לפתח כישורי ביקורת, פתיחות וגמישות. בפדגוגיה ובאנדרגוגיה המורה אחראי לתהליכי הלמידה, אם של צעירים ואם של מבוגרים, ואילו יוטאגוגיה שמה דגש על אחריותו של התלמיד לתהליכי הלמידה של עצמו וגם להערכתם תוך היעזרות במורה המלווה אותו ומסייע לו בהם בעזרת שאילת שאלות, הצעת מקורות ללמידה, דיון במגוון היבטים של תוכן ותהליך, הכוונה של תהליכי הערכה עצמית והבטחה שהלמידה מתאימה ליכולות ולבשלות של הלומד הספציפי (בק וקוזמינסקי, 2016). גישה יוטאגוגית מדגישה אפוא את האוטונומיה של הפרט מתוך הכרה בצורך וביכולת של כל פרט ופרט ללמוד באופן עצמאי ורואה ביכולתו לעשות כן מיומנות בסיסית לחיים בעולמנו המשתנה במהירות (Hase & Kenyon, 2001). הגישה מבליטה את המוטיבציה של הפרט, את היכולות הרפלקטיביות והיצירתיות הקיימת בכל אחד ואחת ומדגישה כי מניעים פנימיים אלו הם המקדמים ללמידה ולא מניעים חיצוניים לפרט (Hase, 2016). תוכנית הלימוד התואמת לגישה זו אינה ליניארית ואף אינה מוכתבת, אלא היא גמישה, מותאמת הקשר ונקבעת במשותף על ידי המורה והתלמיד. תוכנית לימודים ההולמת את הגישה היוטאגוגית מניחה כי אנשים, צעירים ומבוגרים כאחד, לומדים מתוך מגוון שלם של חוויות חיים וכי אנשי חינוך צריכים לשמש מדריכים ומנטורים לפיתוח רעיונות ולא "להאכיל בכוח" את חוכמתם של אחרים (Ashton and Coughlan, 2004).

(Newman, 2006).

יוטאגוגיה מדגישה את תשוקתו של הפרט ללמידה ולהרחבת הדעת ואת ההנאה שבלמידה (בק וקוזמינסקי, 2016). הגישה מכירה בכך שידע ומיומנויות הנם בעלי צורה שונה בעידן הפוסט-מודרני וכי הקניית אלו בשיטת המשפך והאימון החוזר לא בהכרח יוצרת, על פי רוב, הזדמנויות ללמידה משמעותית, ומתוך כך על המורה והתלמיד, יחדיו, לזהות את הידע, המיומנויות והתהליכים ההכרחיים ללמידה משמעותית של התלמיד הספציפי. בעזרת שימוש במיומנויות של יוטאגוגיה בהוראה יטופחו מיומנויות התלמידים הקשורות בלמידה לאורך החיים (Life-Long Learning) שהן מיומנויות בסיס הכרחיות למאה העשרים ואחת (Ashton and Newman, 2006) המדגישות התרחקות מהותית מרעיון ההוראה, הלמידה וההערכה האחידות שבהן "מידה אחת מתאימה לכולם" (Cochran, 2008). לצד זאת יוטאגוגיה מדגישה גם מיומנויות של למידה משותפת, אשר אינן

ייחודיות לעידן החדש אולם בהחלט מתאימות גם לו, והצורך בהן הועצם עם השנים לנוכח העובדה שהעולם נעשה מקושר יותר ומשימות רבות מצריכות עבודת צוות. נוסף על הובלת תהליך הלמידה, התלמידים כאמור שותפים גם לעיצוב תהליכי ההערכה, לרבות ההערכה העצמית. על פי גישה זו המורה הטוב הוא מתווך למידה המדריך תלמידים באמצעות דיאלוג התואם לצורכי הלמידה האישיים שלהם וניתן ליישום מעשי בחייהם (Hase & Kenyon, 2007). הייס וקניון (Hase and Kenyon, 2013) מציגים יסודות לאימוץ הגישה בתוכניות לימודים הכוללים את הסכמת הארגון, הגדרת המורה/מנחה כמקדם למידה, בחירת התלמיד בתוכני הלמידה המותאמים לגילו ולכישוריו, הסכמה בין הלומד ובין המורה בנוגע לתוכנית הלמידה (הזמן הנדרש, דרכי הלמידה, אופני ההערכה וכדומה), קיום מפגשים בין התלמיד למורה, הערכה דיאלוגית וכן משוב אישי או קבוצתי על אתגרי הלמידה, דרכי ההתמודדות, דרכי ההנחיה ועוד.

למורה כאמור תפקיד מהותי בתהליך זה. הוא צריך להיות בעל ידע בתחום התוכן כדי שיוכל להפנות את התלמידים למשאבים רלוונטיים ולשלב חומרים מתוכנית הלימודים בפעילות הלמידה שלהם. כדי למלא תפקיד זה, מורים זקוקים למיומנויות שיאפשרו להם לנהל לאורך זמן הוראה דיאלוגית מעצימה. במהלך הדיאלוג תפקיד המורה הוא להדריך את התלמידים המחפשים את דרכם בנבכי עולם המידע העשיר והמבלבל הסובב אותם, לאפשר להם להפיק ידע חדש ואישי ולהמשיך להתפתח בהמשך חייהם כחלק מן הקהילה העולמית ומן הסביבה הרבת-תרבותית המשתנה במהירות.

נוסף על כך מורים המשתמשים בגישה היוטאגוגית מעמיקים את הלמידה המשמעותית שלהם עצמם בכך שהם לומדים בהתמדה בעצמם ויחד עם עמיתיהם המורים או עם התלמידים. הם מפיקים ידע חדש באמצעות המשגה של חוויותיהם האישיות, על ידי תרגום תאוריות למעשים ועל ידי ניצול המציאות המורכבת והשינויים המתרחשים סביבם לצורכי הוראה ולמידה (Bereiter and Scardamalia, 2012).

במילים אחרות: בדרך זו הוראה ולמידה דיאלוגיות משפיעות באופן יצרני ומעשיר על כל המשתתפים בתהליך, תלמידים ומורים כאחד, ומעניקות גם למורים הזדמנות ללמוד באופן עצמאי ולהתפתח מבחינה מקצועית (לדוגמה באמצעות חקר הפעולה [action study] ורפלקציה), תוך שימוש בניסיונם האישי בהוראה ובהתמודדות עם מצבי הוראה משתנים בסביבה רבת-תרבותית. בלאשקה

(Blaschke, 2012) מסביר כי אפשר להבין את היוטאגוגיה כהרחבה של אנדרגוגיה, ואת האנדרגוגיה כהרחבה של הפדגוגיה. כלומר מורים בעלי מיומנויות יוטאגוגיות הם גם בעלי מיומנויות אנדרגוגיות וגם בעלי מיומנויות פדגוגיות, ולכן הם יכולים להשתמש בכל המיומנויות הללו בצורה נכונה במצבים שונים ועם לומדים שונים. ג. המונח השלישי מגדיר את דמות המורה הטוב והוא **מנטור**. מקורו של המונח בעלילת האפוס היווני אודיסאה, שם מתחפשת האלה אתנה לאדם ושמו מנטור ומנחה את טלמכוס (בנו של אודיסאוס) בחיפוש אחר אביו. הוא עצמו לא יודע שהאלה אתנה מנחה אותו אלא חושב שזהו אדם ששמו מנטור, וכך קיבל השם משמעות הקשורה להנחיה ולהדרכה. יש הגדרות ותאוריות שונות לפעולת המנטור, בייחוד מחוץ לתחום החינוך. למעשה יש הטוענים כי בימינו יש יותר מחמישים הגדרות למונח (Crisp and Cruz, 2009). אחת ההגדרות השכיחות מתארת את פעולת המנטור כתהליך להעברה בלתי פורמלית של ידע, הון חברתי ותמיכה פסיכולוגית הנתפסים בעיני המקבל כרלוונטיים לעבודה, לקריירה או להתפתחות מקצועית. לפי גישה זו, פעולת המנטור כרוכה בתקשורת בלתי פורמלית, המתבצעת בדרך כלל פנים אל פנים, לאורך זמן, בין אדם הנתפס כבעל יותר ידע רלוונטי, חוכמה או ניסיון (המנטור) לבין בן־החסות – אדם הנתפס כבעל פחות ידע, חוכמה או ניסיון רלוונטיים (Bozeman & Feeney, 2007). המנטור מודריך אדם כלשהו בתהליך ההתפתחות האישי או המקצועי שלו. שימוש במנטורינג (mentoring) נהוג במגוון רחב של תחומים, לרבות עסקים, משפט, רפואה וסיעוד, ובכל תחום מיושמות שיטות כלליות ושיטות ספציפיות לתחום.

בתחום החינוך, המונח חונכות (מנטורינג) עוסק בעיקר בלמידה מקצועית ופיתוח מורים ומנהלי בתי ספר חדשים (נאסר אבו אלהיג'א ואחרים, 2011; Searby & Armstrong, 2016). עם זאת במאמר זה מוצע המונח מורה חונך, או מורה מנטור, לאפיון קשרי מורה-תלמיד. שימוש במילה מנטור לתאר יחסים דיאלוגיים שבין מורה-תלמיד איננו חדש והוא מצוי כבר בכתביו של סוקרטס (טאובר, 2016). טאובר מתאר כי "תפקידו הפדגוגי של סוקרטס (כמורה) משול בעיני עצמו לזה של המיילדת, דהיינו הוא מבקש באמצעות הדיאלוג רק לסייע בידי חניכיו לחלץ מתוך עצמם תובנות שהתעברו בקרבם ולכאורה אינו נוטע בהם תובנות מבחוץ" (שם, עמ' 90). טאובר (2016) מדגיש במאמרו הסוקר את הדיאלוג הסוקרטי כי

מימוש התהליך הפדגוגי דורש עמידה בשלושה תנאים הכרחיים. הראשון הוא, היקבעות, או השתרשות, טבעית של כשרים וכישרונות אצל החניך. השני מתמקד יותר במורה החונך ובצורך בחינוך הולם המתאים לכשרים אלו, כזה שיאפשר לחניך לראות בעצמו את הדבר הנכון. השלישי הוא הרצון של התלמיד/החניך כלפי התהליך החינוכי.

אם כן תפקידו של המורה החונך הוא להדריך או לחנוך את התלמידים במהלך ההתפתחות האישית והמקצועית שלהם בעזרת הענקת התנאים, הכלים והמיומנויות הנחוצים לצורך ניהול עצמי מיטבי, מושכל ועצמאי בעולם הרב-תרבותי המשתנה בהתמדה, הן כיחידים הן כחלק מקבוצה. זהו תפקידם העיקרי של המורים, ובעשותם כך מורים חונכים חייבים להתאים את עצמם ללומדים שונים ולהכיר בכך שהכלים שהם מקנים להם ישרתו אותם לא רק במהלך לימודיהם אלא גם בחייהם הבוגרים (למידה לאורך החיים). על המורה לחשוב יותר על התהליך ופחות על התוכן, להסתכל מעבר לתחומי הלימוד ולהכיר בכך שלדעת איך ללמוד היא מיומנות בסיסית עבור לומדים (Hase and Kenyon, 2003).

על פי רוג'רס (Rogers, 2006) איננו יכולים ללמד אדם אחר ישירות אלא לאפשר את הלמידה שלו בעצמו. כפי שראינו, לא רק תפקידו של המורה החונך שונה מזה של מורה מנוסה החונך מורים חדשים, אלא גם אופן החונכות, אופי הקשר בין הצדדים המעורבים והמיומנויות הדרושות שונים.

לצד זאת יש גם קווי דמיון. אורלנד-ברק (Orland-Barak, 2011) מציינת כי הלמידה איך להורות דורשת שלוש יכולות בעלות זיקה הדדית – היכולת להעריך, היכולת לשתף והיכולת לאלתר – כולן מוצאות ביטוי במגוון הקשרים דיאלקטיים בצמתים שבין מסגרות דיאלוג למסגרות עשייה. לטענתה, יכולות אלו משקפות את החוכמה הטמונה גם בחניכת תלמידים. לדוגמה היא מציינת כי הדיון שמנהל המורה החונך מקדם את המעבר מדיבור אל התלמיד לדיבור עם התלמיד, והוא מגלם את המעבר ההכרחי ממורה למורה חונך. שינוי זה ממחיש גם את המעבר מתפיסת ההוראה-למידה והערכה ממוקדת סטנדרטים כלליים לתפיסה המדגישה הדרכה ותמיכה אישית המכירה בהבדלים בין לומדים ובצורך לתפור חונכות מותאמת אישית (Wang אצל אורלנד-ברק, 2011). במובן רחב וכללי יותר, תפיסה זו משקפת מעבר מלמידה, הוראה והערכה ברוח תפיסות פוזיטיביסטיות לתפיסות קונסטרוקטיביסטיות, אשר מדגישות את אופיים הפעיל של תהליכי הלמידה (ליבמן, 2013).

במילים אחרות, נדרש מעבר ממורה למורה חונך ומתוך כך, ולנוכח כל האמור, יש צורך בשינוי תפיסתי גם בהכשרת המורים החדשים. על מוסדות להכשרת מורים לחולל שינוי תפיסתי ולעבור משיטות הוראה מסורתיות-פוזיטיביסטיות לשיטות קונסטרוקטיביסטיות חדשות יותר, כיוון שהראשונות מבוססות על סמכות המורה ורואות בלומדים בעיקר פרטים פסיכיים בלתי עצמאיים בסביבת למידה כפויה, המקבלים ידע ממקור שני (Ashton & Newman, 2006). לעומת זאת שיטות חדשות יותר תופסות את התלמיד כבעל יכולת וכעצמאי יותר. כפי שראינו, עולמנו כיום מציע מגוון עצום של אפשרויות ומידע רב וזמין, פתוח ונגיש לכול. מידע זה מתעדכן בהתמדה, וסביר להניח שבתוך כעשור, אם לא פחות, נמצא את עצמנו בסביבה שונה לחלוטין מזו הקיימת בהווה. לכן גם אם נכשיר את מורי המחר תוך שימוש במידע הקיים היום, כשהם יתחילו ללמד הוא כבר לא יהיה רלוונטי. כיוון שהניסיון לעמוד בקצב ההתפתחויות בעולם באמצעות הרחבת ציפיותינו ממורים מועד מראש לכישלון, מוצע להכיר בקיומה של התופעה בחיינו הדינמיים וללמד הן את הילדים הן את המורים להתנהל מתוך שיקול דעת במציאות הקיימת, כאמור תוך פיתוח וטיפוח מיומנויות מתאימות למאה העשרים ואחת.

אף על פי שהתייחסויות פרקטיות להיבטים אלו דורשות בחינה נוספת, בכל זאת אפשר להסתמך על היסודות המתאימים שכבר קיימים. כך לדוגמה אורלנד-ברק (2011) מציעה יסודות לתוכנית הכשרה להוראה מבוססת פעילות מתוך מודעות (teaching as a praxis) אשר, לפחות בחלקה, יכולה לשמש גם להכשרת מורים כחונכים. יסודות אלו מתבססים ראשית על ההבנה שכל דבר הוא יחסי להקשרים מסוימים, תלוי בהם וכפוף לשינויים באופן תדיר; שנית, על ההכרה בחשיבות היכולת לנהל דו-שיח הדדי אשר בו קודים חברתיים ותרבותיים של משתתפים מקובלים כלגיטימיים, גם אם הם אינם מוסכמים על כולם; ובסופו של דבר, בהתבסס על הבנת מושג ההוראה כפעולת תיווך ולא כמושג לינארי של קידום ולמידה.

סיכום: ממחנך לחונך – מנטורינג יוטאגוגי כמתאים לטיפוח תלמידים לחיים במציאות משתנה

לאורך ההיסטוריה התגבשו תפיסות ודגמים שונים של מורה טוב, אשר הושפעו מהשקפת העולם ורוח הזמן של הוגיהם. מאמר זה מבקש להעשיר את השיח הפדגוגי

בדמות המורה וזאת גם בהתייחסות לרוח התקופה, מאפייני הדורות הצעירים, הצורך בחוויה לימודית חיובית ומשמעותית ומודעות לשינויים באתוס התרבותי שמקורם בתובנות הפוסט־מודרניזם ומאפייני הגלובליזציה. כל אלו מציבים בסיס לרעיון שבמאפייני דמות המורה הטוב המפורטים במאמר.

כפי שהוצג, הפילוסופיה הפוסט־מודרנית החינוכית משלבת, במידה מסוימת, יסודות מפילוסופיות החינוך המסורתיות, התרבותיות או החברתיות, וכן כאלה מן הפילוסופיות המודרניות, שנדונו בשני החלקים הראשונים של מאמר זה.

מתוך פילוסופיית החינוך החברתית, הפילוסופיה הפוסט־מודרנית מאמצת את הרעיון שחברות צריכה להיעשות לא רק בחברה המקומית המיידית של התלמיד אלא גם בקהילה הגלובלית המגוונת, הרבת־תרבותית שבה חלים שינויים תכופים. מתוך הפילוסופיה התרבותית מסורתית, מאומצת החשיבות שבנכסי תרבות בהקשרים ספציפיים, אך לצד זה הפילוסופיה הפוסט־מודרנית מציעה כי המורה אינו בהכרח מקור המידע והידע היחיד בתחומים אלו. בהקשר זה מעניין לציין כי יש הטוענים שהעידן הפוסט־מודרני הוא כר אשר עשוי לקדם דמוקרטיזציה של נכסי תרבות ולהחזיר בהם ערך עבור כולם; לעמעם את היררכיית מרכזי הכוח האליטיסטיים; לאפשר תרבות פלורליסטית והטרוגנית המאפשרת ביטוי של רבת־תרבותיות, אי־הסכמה ושונות (יוסיפון ושמידע, 2006). אחרים, המתבססים על הוגים דוגמת ניטשה ואורטגה, טוענים כי בדמוקרטיזציה של תרבות יש סכנה להשטחתה ולדילולה של התרבות, וכי בתפיסה של תרבות עילית מעוגנת היררכיה המכירה בכך שיש כאלו שמעולים בתחומם יותר מאחרים (אלוני, 2005). אשר לתרומתה של פילוסופיית החינוך המודרנית לתפיסה הפוסט־מודרנית: היא משמרת את יעד ההגשמה העצמית של הפרט, אך מעודדת את השגתו באמצעות למידה אוטונומית מוכוונת־עצמית המכירה בשונות אינדיווידואלית, ובו בזמן, שוקלת את הגיוון הגלובלי ואת הצורך להתאים מיומנויות לקידום הגשמה עצמית אשר ישתלבו טוב יותר בעולמנו המשתנה במהירות. בהקשר של חינוך, פילוסופיה פוסט־מודרנית זו מכירה גם בצורך לפתח מיומנויות ללמידה לאורך החיים אשר נדרשות במאה העשרים ואחת.

על בסיס זה נוכל להגדיר מורים טובים כמורים חונכים, או מנטורים, בעלי מיומנויות יוטאגוגיות החיוניות לניווט בנכסי המציאות המורכבת של העידן הפוסט־מודרני – למען ההוראה שלהם וחינוך התלמידים – וזאת באמצעות דיאלוגים פוריים עם תלמידים ועם עמיתים. מעניין לציין כי הייז וקניון עצמם מצאו קשר בין חונכות לבין יוטאגוגיה:

אפשרויות אחדות ללמידה מבוססת-עבודה בעלת אופי יוטאגוגי, כוללות חקר פעולה, אימון וחונכות, והשיטות הקשורות בהם. גישות אלו מדגישות תהליכים המעניקים הזדמנות גישה ל"רגעי" למידה, למידה סמויה, ולפיתוח רעיון הארגון הלומד (Hase & Kenyon, 2003, p. 5).

תפקידם של אנשי החינוך על פי הגישה הפדגוגית, אשר ככל הנראה הותאמה לעידן המסורתי, הוא העברת ידע. על פי הגישה האנדרגוגית, המתאימה יותר לעידן המודרני, תפקידם הוא להורות ולתמוך בלומד בפיתוח היכולת להיות לומד מוכוון-עצמית, לעזור ללומדים למצוא מידע ולקשור אותו לחוויותיהם ולשים דגש על פתרון בעיות במצבי אמת בעולם. תפקידם של אנשי החינוך על פי הגישה היוטאגוגית, המתאימה לדעתנו טוב יותר לעידן הפוסט-מודרני, דומה לתפקידם על פי הגישה האנדרגוגית, שבה המורה מלווה ומאפשר את תהליך הלמידה באמצעות הדרכה והפניה למשאבים. עם זאת בגישה היוטאגוגית המורים מוותרים על בעלותם על נתיב הלמידה ומעניקים את הסמכות עליה ללומד, שהוא הנושא ונותן לגבי מה יילמד, כיצד יילמד ואם ואיך ומתי יוערך (Blaschke, 2012; Hase & Kenyon, 2001, 2007).

מורה טוב בעידן הנוכחי הוא אפוא מורה המסוגל לחנוך את תלמידיו להשגת למידה ברמה הגבוהה ביותר. לנוכח זאת מומלץ, בייחוד למוסדות להכשרת מורים, לטפח מימונויות יוטאגוגיות במורי העתיד באמצעות הכשרתם לעסוק בפעילות דיאלוגית עם תלמידים ברמות שונות ובתבניות שונות לטובת ההגדרה העצמית שלהם עצמם ושל תלמידיהם. מומלץ גם לחשוף את מורי העתיד למורכבות השינויים בהתהוות בחברה הגלובלית ולהשקיע מחשבה בבחינת האופן שבו אפשר לנצל שינויים אלו לטובת ההוראה, הלמידה וההערכה.

יש צורך להקנות למורי העתיד את הכלים הדרושים להשגת המידע הנגיש בעולמנו עתיר הטכנולוגיה באופן ביקורתי ונבון, וכן את הכלים והמימונויות הדרושים לעבודה עצמאית במהלך החיים, ניהול עצמי במצבי אי-ודאות ושינוי, למידה עצמאית ועבודה בצוות. יש להדגיש באופן ניכר את המימונויות והכלים האלה, אך לא על חשבון הקניית ידע בתחום לימוד מסוים. למעשה, יש לשים דגש לא רק על הידע עצמו אלא גם על הטמעת הידע כהזדמנות להעניק כלים למימונויות למידה עצמאית שישמשו את הלומד להמשך למידה לאורך החיים. נסיים ונציין כי במאמר הוצעה הגדרה מחודשת של דמות המורה הטוב כרוח

המאה העשרים ואחת והעידן הפוסט־מודרני שבו אנו חיים. הגדרה זו עשויה לתרום לשיח הנוגע לדמותו ולתפקידו של המורה בחברה המערבית שבה אנו חיים ולדרכי הכשרתו. לצד זאת מומלץ לערוך מחקרים אמפיריים הבוחנים את מימושן האופרטיבי של ההצעות המפורטות במאמר לנוכח הקושי של הוראה־למידה־הערכה בגישות המוצעות המציגות אתגרים רבים (בק וקוזמינסקי, 2016). כך למשל מוצע מחקר אשר יבחן דרכים פרקטיות להכשרת מורים חונכים ואתגרים שביישומן, מחקר אשר יבדוק תפיסות של מכשירי המורים לגבי המורה החונך המוצע במאמר וכן את הדרכים להכשרתו ולהערכתו ועוד. מעניין לציין כי במאמר מ־2016 מציין הייס עצמו כי משנת השקתה של הגישה היוטאגוגית (כ־16 שנים) ועד למועד המאמר, עדיין אין מחקרים אמפיריים אשר תומכים בגישה היוטאגוגית וזאת בהתייחסות ליישומים שלה בהקשרים שונים, כמו תמיכתה של הגישה בפיתוח לומד לאורך החיים בשלבי התפתחות שונים מבית הספר ועד להשכלה גבוהה, יתרונותיה בליווי לומדים בלמידה מרחוק, תרומתה להכשרה מקצועית איכותית וגם לכחינתה של הגישה בהתייחסות לתפקידו של המורה. כך כותב הייס (שם, עמ' 13): "נשאלת השאלה האם ליוטאגוגיה היכולת לאתגר ולשנות את דמות המחנכים. נכון לעת הזו אנחנו עדיין מחכים לתשובה לשאלה הזו". תשובה אשר תתקבל באמצעות עריכת מחקרים אמפיריים.

בהתייחסות להוראה הוא מציג מאמרים שבהם מתוארות שיטות שונות שאימצו מורים שניסו ליישם את השיטה, לדוגמה מודל "הכיתה ההפוכה" (Schleiret et al., אצל Hase, 2016), וכן אתגרים וקשיים שביישום השיטה הכוללים התנגדויות של מנהלים (Ridden, 2014 אצל Hase, 2016), ואתגרי הערכה (Eberle, 2009 אצל Hase, 2016). עם זאת, כאמור, אשר לדמות המורה הנדרשת ולכישוריו העיסוק המחקרי מועט, ולמרות ריבוי היישומים עדיין מדובר יותר בקריאה לדרך הוראה חדשה, ולכן מודגש הצורך במחקרים אמפיריים שיחזקו את התפיסות הרעיוניות, בכללן זו המוצגת במאמר הנוכחי.

מקורות

- אדר, צבי (1976). החינוך מהו? לבירור מטרות החינוך והסמכות המחנכת. ירושלים: מאגנס.
- אלוני, נמרוד (2005). כל שצריך להיות אדם: מסע בפילוסופיה חינוכית – אנתולוגיה. תל אביב: הקיבוץ המאוחד ומכון מופ"ת.

- אפליוג, נעה, של־ויגיסר, יעל וכרמון, אמנון (2010). תפקיד המורה בתחילת המאה ה־21: נייר עבודה לקראת כנס ון ליר לחינוך 2010. ירושלים: ון ליר.
- ביטי, יהודה (2001). מודלים שונים של הכשרת מורים והשתמעויות לגבי החינוך היהודי. תלפיות, יב, 199-214.
- בק, שלמה וקוזמינסקי, לאה (2016). יוטאגוגיה. לקסי־קיי, 5, 9-10.
- גלסנר, אריק (2011). ביקורת הספרות העיתונאית בישראל בעידן הפוסט מודרני (חיבור לקבלת תואר "דוקטור לפילוסופיה"). אוניברסיטת בר־אילן, רמת גן.
- גלעד, משה ובן פרץ, מרים (1981). דימוי המורה בעיני תלמידים בהכשרת מורים. עיונים בחינוך, 30, 5-14.
- הרפז, יורם (2006). המודל השלישי בחינוך. מחשבה רב־תחומית בחינוך ההומניסטי, ב, 25-50.
- טאובר, צבי (2016). הדיאלוג הסוקרטי: עירור ופתיחות, ארוס פדגוגי ואירוניה. בתוך נמרוד אלוני (עורך), דיאלוגים מעצימים בחינוך ההומניסטי (עמ' 89-110). בני ברק: הקיבוץ המאוחד.
- יאר, גד (2006). מחוויות מפתח לנקודות מפנה: על עוצמתה של ההשפעה החינוכית. בני ברק: ספרית הפועלים.
- יוסיפון, מרגלית ושמידע, מרים (2006). לקראת פרדיגמה חינוכית חדשה במערכת החינוך הישראלית בעידן הפוסט־מודרני. תל אביב: מטח.
- לוי־פלדמן, אירית (2010). מי אתה המורה הראוי? מרכיבים בדמות המורה הראוי כחלק מפילוסופיות חינוכיות. החינוך וסביבו, 32, 87-104.
- ליבמן, ציפי (2013). קונסטרוקטיביזם בחינוך. בתוך ציפי ליבמן (עורכת), ללמוד, להבין, לדעת: מסע בנתיבי ההוראה הקונסטרוקטיביסטית (עמ' 13-52). תל אביב: הקיבוץ המאוחד ומכון מופ"ת.
- לם, צבי (1973). ההגיונות הסותרים בהוראה. תל אביב: ספריית הפועלים.
- לם, צבי (2000א). במערכולת האידיאולוגיות: החינוך במאה העשרים. ירושלים: מאגנס.
- לם, צבי (2000ב). אידיאולוגיות ומחשבת החינוך. בתוך יורם הרפז (עורך), לחץ והתנגדות בחינוך: מאמרים ושיחות (עמ' 127-149). תל אביב: ספרית פועלים.
- נאסר אבו אלהיג'א, פאדיה, פרסקו, ברברה ורייכנברג, רבקה (2011). תהליך ההתמחות בהוראה: מבט כולל. בתוך אורנה שץ־אופנהיימר, דיצה משכית ושרה זילברשטרם (עורכות), להיות מורה: בנתיב הכניסה להוראה (עמ' 55-88). תל אביב: מכון מופ"ת.
- שלסקי, שמחה ואריאלי, מרדכי (2001). מהפוזיטיביזם לפרשנות ולגישות פוסט מודרנית בחקר החינוך. בתוך נעמה צבר בן־יהושע (עורכת), מסורות וזרמים במחקר האיכותני: תפיסות, אסטרטגיות וכלים מתקדמים (עמ' 23-65). תל אביב: מכון מופ"ת.

שן־אופנהיימר, אורנה (2011). מתח, קונפליקטים ומורכבות בתפקיד החונכות. בתוך אורנה שן־אופנהיימר, דיצה משכית ושרה זילברשטרום (עורכות), *להיות מורה: בנתיב הכניסה להוראה (עמ' 183-200)*. תל אביב: מכון מופ"ת.

- Ashton, Jean, & Newman, Linda (2006). An unfinished symphony: 21st century teacher education using knowledge creating heutagogies. *British Journal of Educational Technology*, 37 (6), 825–840.
- Barber, Benjamin (1995). *Jihad Versus McWorld: Terrorism's Challenge to Democracy*. New York: Ballantine Books.
- Bauman, Zygmunt (2002). *Globalization: The Human Consequences*. New York: Columbia University Press.
- Bereiter, Carl, & Scardamalia, Marlene (2012). To be an educated person in the 21st century. In The Gordon Commission on the Future of Education, *To Assess, to Teach, to Learn: A Vision for the Future of Assessment in Education* (pp. 11–12). Retrieved from: https://www.ets.org/Media/Research/pdf/technical_report_executive_summary.pdf
- Blaschke, L. Marie (2012). Heutagogy and lifelong learning: A review of heutagogical practice and self-determined learning. *The International Review of Research in Open and Distance Learning*, 13(1), 56–71.
- Bozeman, Barry, & Feeney, Mary K. (2007). Toward a useful theory of mentoring: A conceptual analysis and critique. *Administration & Society*, 39(6), 719–739.
- Cochran-Smith, Marilyn (2003). Teaching quality matters. *Journal of Teacher Education*, 54(3), 95–98.
- Cochran-Smith, Marilyn (2004a). Taking stock in 2004, teacher education in dangerous times. *Journal of Teacher Education*, 55(1), 3–7.
- Cochran-Smith, Marilyn (2004b). The problem of teacher education. *Journal of Teacher Education*, 55(4), 295–299.
- Cochran, D. W. (Fall 2008). Universal design for learning: reaching all students with digital media. *Creative Educator*, 14–16.
- Crisp, Gloria, & Cruz, Irene (2009). Mentoring college students: A critical review of the literature between 1990 and 2007. *Research in Higher Education*, 50, 525–545.
- Darling-Hammond, Linda (1987). Schools for tomorrow's teachers. *Teacher College Record*, 88 (3), 354–358.

- Darling-Hammond, Linda (2005). *A Good Teacher in Every Classroom: Preparing the Highly Qualified Teachers our Children Deserve*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Darling-Hammond, Linda (2006). Constructing 21st century teacher education. *Journal of Teacher Education*, 57(3), 300–315.
- Darling-Hammond, Linda (2007). The story of Gloria as a future vision of the new teacher. *Journal of Staff Development*, 28(3), 25–26.
- Darling-Hammond, Linda, & French, Jennifer & Garcia-Lopez, Silvia P. (Eds.) (2002). *Learning to Teach for Social Justice*. New York: Teachers College Press.
- Darling-Hammond, Linda, & Snyder, Jon (2000). Authentic assessment of teaching in context. *Teaching and Teacher Education*, 16, 523–545.
- Deci, Edward L., & Ryan, Richard M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.
- Deci, Edward L., & Ryan, Richard M. (2000). The what and why of goal pursuits: human needs and self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11, 227–268.
- Docherty, Thomas (1993). *Postmodernism: A Reader*. London and New York: Routledge.
- Dworkin, Martin S. (1959). *Dewey on Education, Selections. With introduction and notes by Martin S. Dworkin*. Classics in Education, number 3. Library of Congress.
- Featherstone, Mike (2007). *Consumer Culture and Postmodernism*. London: SAGE Publication.
- Fenstermacher, Gary D. & Soltis, J. F. (1986). *Approaches to Teaching*. New York: Teacher College Press.
- Foucault, Michel (1984). What is Enlightenment? In Rabinow, P. (Ed.), *The Foucault Reader* (pp. 32–50). New York: Pantheon Books.
- Giroux, Henry A. (1993). Postmodernism as border pedagogy. In J. Natoli & L. Hutcheon (Eds.), *A Postmodern Reader* (pp. 452–496). New York: SUNY Press.
- Gordon, Edmund W. (2013). The changing context for education and its assessment. In The Gordon Commission on the Future of Education. *To Assess, to Teach*,

- to Learn: A Vision for the Future of Assessment in Education* (pp.14-17). Retrieved from: https://www.ets.org/Media/Research/pdf/technical_report_executive_summary.pdf
- Hassan, Ihab (1987). *The Postmodern Turn*. Columbus: Ohio State University Press.
- Hase, Stewart (2016). Self-determined learning (Heutagogy): Where Have We Come Since 2000? Special Edition. *Southern Institute of Technology of Applied Research*. Retrieved from: https://www.researchgate.net/publication/305778049_Self-determined_Learning_heutagogy_Where_Have_We_Come_Since_2000
- Hase, S & Kenyon (2001). Moving from andragogy to heutagogy: implications for VET, Proceedings of Research to Reality: Putting VET Research to Work: *Australian Vocational Education and Training Research Association (AVETRA)*, Adelaide, SA, 28-30 March, AVETRA, Crows Nest, NSW. Retrieved from: <https://bit.ly/2T36ZLd>
- Hase, Stewart, & Kenyon, Chris (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. Retrieved from: <http://nferciindonesia.blogspot.co.il/2013/04/heutagogy-and-developing-capable-people.html>
- Hase, Stewart, & Kenyon, Chris (2007). Heutagogy: A child of complexity theory. *Complicity: An International Journal of Complexity and Education*, 4(1), 111–118.
- Hase, Stewart, & Kenyon, Chris (2013). *Self-Determined Learning: Heutagogy in Action*. London and NY: Bloomsbury Publishing.
- Hawley, W.D. & Valli, L. (1999). The essentials of effective professional development: A new consensus. In L. Darling-Hammond & G. Sykes (Eds.), *Teaching as the Learning Profession: Handbook of Policy and Practice*. (pp. 127–150). San Francisco: Jossey-Bass.
- Kennedy, Anne M., & Surman, Lynette W. (2006). The pedagogy of relationships. In M. Fleer, S. Edwards, M. Hammer, A., Ridgway, J., Robbins & L Surman (Eds.), *Early childhood learning communities: sociocultural research in practice* (pp. 44–56). Sydney: Pearson Education Australia.

- Levy-Feldman, Irit, & Nevo, David (2013). Perception regarding the accomplished teacher among teacher educators in "research oriented" and "teaching oriented" institutes in Israel. *Studies in Educational Evaluation*, 39(3), 153–160.
- Loewenberg-Ball, Deborah (2000). Bringing practices: Intertwining content and pedagogy in teaching and learning to teach. *Journal of Teacher Education*, 51(3), 241–247.
- Loewenberg-Ball, Deborah, & Cohen, David K. (1999). Developing practice, developing practitioners. In L. Darling-Hammond & G. Sykes (Eds.), *Teaching as the Learning Profession: Handbook of Policy and Practice* (pp. 3–32). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Lyotard, Jean-Francois (1984). *The Post Modern Condition: A Report on Knowledge*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- McDiarmid, G. Williamson & Clevenger-Bright, Mary (2008). Rethinking teacher capacity. In M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser, D.J. McIntyre & K.E. Demers (Eds.), *Handbook of Research on Teacher Education*, 3rd Edition (pp. 388–393). New-York: Routledge.
- Noddings, Nel (1999). Caring and competence. In G.A. Griffin (Ed.), *The Education of Teachers (98th yearbook of the National Society for the Study of Education)*. Chicago: University of Chicago Press. Retrieved from: <http://www.uvm.edu/~rgriffin/NoddingsCaring.pdf>
- Orland-Barak, Lily (2011). Competing models of mentoring new teachers: Implications and applications for mentored learning. In K. Smith & M. Ulvik (Eds.), *Veiledning av nye lærere: Nasjonale og internasjonale perspektiver* (Mentoring Novice Teachers: National and International Perspectives) (pp. 68–85). Oslo: Universitetsforlaget [in English and Norwegian].
- Parslow, Graham R. (2010). Commentary: Heutagogy, the practice of self-learning. Retrieved from: <https://iubmb.onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1002/bmb.20394>
- Ram, Uri (2005). *The Globalization of Israel: McWorld in Tel-Aviv, Jihad in Jerusalem*. London and New York: Routledge.
- Rogers, Carl (2006). *Core conditions and Education*. Retrieved from: <http://infed.org/mobi/carl-rogers-core-conditions-and-education/>
- Roth, Guy, Assor, Avi, Kanat-Maymon, Yaniv, & Kaplan, Haya (2007). Autonomous motivation for teaching: How self-determined teaching may

- lead to self-determined learning. *Journal of Educational Psychology*, 99(4), 761–774.
- Searby, Linda J., Armstrong, D. (2016). Supporting the development and professional growth of middle space educational leaders through mentoring. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 5(3), 162–169.
- Shulman, Lee S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4–14.
- Shulman, Lee S. (2005). Pedagogies of uncertainty. *Liberal Education*, 91(2), 18–25.
- Silverstone, Roger (1999). *Why Study the Media?* London: Sage.
- Sykes, Gary (1999). Teaching as the learning profession. In L. Darling-Hammond & G. Sykes (Eds.). *Teaching as the Learning Profession: Handbook of Policy and Practice* (pp. 151–180). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Teaching and Learning in 2020 Review Group. (2006). *Vision 2020 Vision: Report of the Teaching and Learning in 2020 Review Group*. Great Britain: Department for Education and Skills. Retrieved from: <http://www.educationengland.org.uk/documents/pdfs/2006-2020-vision.pdf>
- Zeichner, Kenneth M. (1994). Research on teachers thinking and different views of reflective practice in teacher's education. In I. Carlgren, G. Handal, & S. Vaage, *Teacher's Minds and Action: Research on Teacher's Thinking and Practice* (pp. 9–29). London and Washington, DC: The Falmer Press.

