



”יד”, ”ראש” ו”לב” – חוויה סטודנטיאלית אחרת באמצעות למידת קיימות בנפאל

אדיב גל

תקציר

”חוויה סטודנטיאלית אחרת” היא מכלול של תפיסות וגישות לימוד והוראה שביסודו תהליך למידה חווייתית, התנסותי, שיתופי ומשמעותי כמנוף לפעולת הסטודנט בחברה הסובבת את חייו. את הגישה הזאת ”אימץ” החינוך לקיימות, שהיעד הממשי שלו אינו רק שיפור מידי של הסביבה, אלא בעיקר חינוך לקיימות בטווח הארוך. חינוך כזה צריך להיעשות על ידי שילוב של ידע, רגש ועשייה סביבתית, ולאור העיקרון ”חשוב עולמי ופעל מקומי” (Think global act local). אחת הדרכים להטמיע את עקרונות החינוך לקיימות היא על ידי קורסים בארצות אחרות. קורסים כאלה נועדו בין היתר להכשיר את הסטודנטים למאפייני העולם הגלובלי, לנוכח הצורך להתמודד עם האתגרים שהוא מציב, כדוגמת המשבר הסביבתי. ברוח זו נבנה במכללת סמינר הקיבוצים קורס חוצה גבולות עבור סטודנטיות ישראליות להוראה, ונערך בישראל ובנפאל.¹ בישראל רכשו הסטודנטיות מושגי יסוד, ובנפאל נפגשו עם אנשי חינוך, ביקרו בבתי ספר, תכננו השתלמויות והעבירו סדנאות. בין השאר הן שהו בכפרים שעיקר העיסוק של תושביהן הוא מיון זבל שמגיע בכמויות מ”העולם הראשון”. בעזרת חקר מקרה שבו שימשו ראיונות עם הסטודנטיות לפני

1 תודה לגל הוד, שיזמה משלחת זו והייתה הכוח המניע בה. תודות גם לשאר 11 הסטודנטיות שנרתמו לחוויה סטודנטיאלית אחרת ויצאו לשלושה שבועות למסע לימודי-חינוכי לא פשוט. תודה מקרב לב, לד”ר אילנה אבישר, שסייעה ורחפה למימוש משלחת זו וכן להנהלת מכללת סמינר הקיבוצים שאישרה את מסע המשלחת. ולבסוף, תודה רבה לד”ר סיגל עוזרי על הליווי הצמוד, לפרופ’ מיכל ציון, ד”ר ארנה פליק, ד”ר דפנה גן וד”ר שרון גבע על הערות והארות ועל הסיוע בכתיבת המאמר.

נסיעתן לנפאל ועם חזרתן, יומנים רפלקטיביים וקבוצת מיקוד, נבחנו ההתנסות הגלובלית והשלכותיה על תפיסתן של הסטודנטיות את נושא הקיימות. ממצאי המחקר מלמדים, שקורס חוצה גבולות זה סייע ליצור חוויה סטודנטיואלית אחרת, בלתי נשכחת. הקורס האקדמי הצליח לשלב בין ידע ("ראש"), רגש ("לב") ועשייה סביבתית ("יד"), שילוב שאינו שכיח באקדמיה. מבחינה רגשית, כל הסטודנטיות חוו חוויה עוצמתית. מבחינה קוגניטיבית, מרביתן הצליחו להפנים את עקרונות הקיימות והגלובליזציה. מהממצאים עולה כי גברה יכולתן של רוב הסטודנטיות להשתמש במושגים המקצועיים, המבטאים את הבנת המושג גלובליזציה. חלקן הבינו את השלכות התהליכים הגלובליים ואת החשיבות של החשיפה למקומות ולתרבויות רחוקים, והייתה לכך השפעה על גיבוש החזון החינוכי והמקצועי שלהן. מבחינת עידוד עשייה למען הסביבה, ניכר כי רוב הסטודנטיות התחילו לפעול למען הסביבה במרחב הפרטי ופחות במרחב הציבורי, כלומר, חל שינוי בהתנהגותן כלפי הסביבה.

מבוא

מהי חוויה סטודנטיואלית אחרת? אין הגדרה אחת ברורה למושג זה. ניתן לומר, שחוויה סטודנטיואלית אחרת היא מכלול של תפיסות וגישות לימוד והוראה שנועדו ליצור תהליך למידה חווייתית, התנסותית, שיתופית ומשמעותית; תהליך שיש בו חיבור בין אירועים חדשים למושגים קיימים; תהליך המשלב התנסות מעשית וחווייתית והמעודד חשיבה ביקורתית המבוססת על ניסיון אישי של הסטודנט; תהליך שהסטודנט חולק אותו עם חבריו לספסל הלימודים ושנועד ליצור מנוף לפעולת הסטודנט בחברה הסובבת את חייו.

את החוויה הסטודנטיואלית האחרת כגישה חינוכית "אימץ" החינוך לקיימות בראשית שנות התשעים של המאה הקודמת. גישה זו לא רק רואה בשיפור מידי של הסביבה יעד ממש, אלא גם מתייחסת לחינוך של קיימות בטווח הארוך כאל שילוב של ידע ("ראש"), רגש ("לב") ועשייה סביבתית ("יד") תוך הטמעת העיקרון: "חשוב עולמי ופעל מקומי" (Think global act local). הטמעת עיקרון זה במערכת החינוך נועדה לסייע בהבנת ההשפעות של התהליכים הגלובליים על חיינו. אחת הדרכים לשלב בין חוויה סטודנטיואלית אחרת להטמעת עקרונות הקיימות תוך התייחסות להשפעות התהליכים הגלובליים על חיינו והפנמת הרעיון של "חשוב עולמי ופעל מקומי" היא על ידי עידוד קורסים בארצות אחרות. לכן, מוסדות

אקדמיים רבים ברחבי העולם מעודדים קורסים בחו"ל כחלק מהכשרת הסטודנטים להכרת מאפייני העולם הגלובלי ולרכישת מודעות להשפעות של תהליך זה על היבטים חברתיים וכלכליים (Tarrant, Rubin, & Stoner, 2014). עידוד קורסים בחו"ל נסמך על ההבנה, שעל הסטודנטים החיים בעולם גלובלי ללמוד לתקשר עם אנשים שלהם רקע שונה וערכים שונים, המציגים נורמות תרבותיות שונות והרגלים שבמקרים רבים אינם מוכרים להם (Interis, Rezek, Bloom, & Campbell, 2018). כתוצאה מכך גדל בשנים האחרונות מספר תוכניות הלימוד במוסדות להשכלה גבוהה הכוללות לימודים בחו"ל (Jackson, 2017; Tarrant & Lyons, 2012). בחלק מהמוסדות להשכלה גבוהה לימודים בחו"ל הפכו לדרישה לסיום התואר (Tarrant, 2010), אולם אין דרישות אחידות בנוגע למשך הלמידה בחו"ל כחלק מקורסים אלו, ואורך התוכניות בחו"ל משתנה. יש תוכניות קצרות מועד של שבוע עד שמונה שבועות, ויש כאלו של סמסטר ואף של שנה. תוכניות אלו נחשבות לארוכות-טווח (He, Lundgren, & Pynes, 2017; Niendorf & Alberts, 2017; Perry, Stoner & Tarrant, 2012).

עד שנות השמונים של המאה הקודמת היה מקובל שהלימודים בחו"ל מתרכזים במקצועות היסטוריה, ספרות. כיום התרחבה היריעה למגוון רחב של נושאי לימוד, ובהם בריאות חברתית וסיעוד (Philips, Bloom, Gainey & Chiocca, 2017), מינהל עסקים (Niendorf & Alberts, 2017), מדעי החברה (Tarrant et al., 2014). והכשרה להוראה (He et al., 2017).

למסגרת לימודים בחו"ל יתרונות רבים, שאי אפשר להשיגם במידה דומה בהתנסות מקבילה בארץ המוצא, מכיוון שהלמידה בחו"ל היא מעין כלי לראייה פרספקטיבית ורפלקטיבית לחיים בארץ שממנה הגיע הסטודנט. לימודים בחו"ל הם דוגמה לפעולה המבוססת על ניסיון סובייקטיבי במרכז הלמידה (Kolb & Kolb, 2009). סטודנט השוהה בחו"ל לומד לבחון את הערכים, ההרגלים, האמונות ודרך החיים במבט מארצו בהשוואה לארץ היעד (Czerwionka, Artamonova, & Barbosa, 2015). עצם השהייה בחו"ל מאפשרת לרכוש כלים ולפתח כישורים של אזרחות גלובלית (Engel, Fundalinski, Gatalica, Gibson, & Ireland, 2017). הסטודנטים החיים בעולם גלובלי והמתנסים בחו"ל זוכים באפשרות לבחון הזדמנויות ואתגרים המאפיינים את העולם הגלובלי ולפתח מודעות לעולם וחיבור בין-לאומי ברמה האישית וברמה המקצועית. השהייה בחו"ל מאפשרת התפתחות אישית ורכישת שפה נוספת ותורמת להגברת העצמאות של הלומד (Niendorf & Alberts, 2017).

Engel); רכישת ידע כללי ורב-תרבותי (Alberts, 2017; Schmidt & Pardo, 2017 et al., 2017); פיתוח סובלנות לאחר ופתיחות לתרבות שונה (Interis et al., 2018); (Morgan, 2010). לכן, השהייה בחו"ל מביאה לפתיחות ליצירת שינוי אישי בערכים סביבתיים, נורמות והתנהגויות (Tarrant et al., 2014).

רוב החוקרים שהוזכרו לעיל מציינים שברמה המקצועית, השהייה בחו"ל מאפשרת יצירת שינופי פעולה, אפשרות תעסוקתית עתידית, התפתחות מקצועית, פיתוח תפיסות בין-לאומיות, הבנה תרבותית, פתיחות לרעיונות חדשים והרחבת האופקים המקצועיים. סטודנטים החוזרים מלימודים בחו"ל נוטים להשיג רמת ציונים גבוהה יותר מאלה שלא שהו בחו"ל (Engel et al., 2017). אפשר אפוא לומר שללימודים בחו"ל תרומה ליצירת חוויה סטודנטיאלית אחרת, המבוססת על פדגוגיה שונה וחדשה לסטודנט. חוויה זו נוצרת בעקבות התנסות אישית, שילוב רגשות בתהליך הלמידה, ושינוי בשיטות ההוראה ובמיקומו של הלומד בתהליך ההוראה. לאור פוטנציאל התרומה האישית והמקצועית של שהייה בחו"ל שמדווחת עליו הספרות המחקרית, מחקר זה בחן כיצד חוו סטודנטיות ישראליות להוראה את התנסותן הלימודית בנפאל ומהן השלכותיה של התנסות גלובלית זו על תפיסתן את נושא הקיימות.

רקע תאורטי

נקודת המוצא של המחקר מבוססת על שלושה גופי ידע. האחד, הגלובליזציה כתהליך כלל עולמי שאחד ממאפייניו הוא השפעה הרסנית על הסביבה ועל החברה שבה אנו חיים. השני, חינוך לקיימות כאחד הפתרונות למשבר החברתי והסביבתי שגורמת מהגלובליזציה. השלישי נמצא בתווך שבין הגורם הפוגע – הגלובליזציה, לבין הפתרון – חינוך לקיימות, והוא חוויה סטודנטיאלית אחרת. חוויה זו נועדה לשלב פדגוגיות מגוונות וליצור חוויית לימודים בצד רכישת ידע, שיחד יעוררו גישה והתנהגות למען הסביבה שיייעו בצמצום המשבר הסביבתי. החיבור בין תחומים אלה – גלובליזציה, חינוך לקיימות וחוויה סטודנטיאלית אחרת – הם המסגרת התאורטית של מחקר זה.

גלובליזציה

גלובליזציה היא תופעה מרכזית של אינטגרציה גוברת של חברות מבחינה כלכלית, חברתית ופוליטית בכלכלת העולם מסוף המאה ה-20 (Kaya & Carolina, 2010; Welander, Hampus, & Nilsson, 2015). לתופעה מרכזית זו השפעה על כל היבטי חיינו, והיא מקשרת בין מדינות וחברות המרוחקות במקרים רבים אלפי ק"מ זו מזו, דבר ההופך את העולם ל"כפר גלובלי קטן" (Misra, 2011), ולכן, העולם הופך להיות יותר אחיד ומאוחד (Sobol, Cleveland, & Laroche, 2018).

הגלובליזציה היא הכוח המניע מאחרי הגישה הנאו-ליברלית הטוענת שמותר לנצל את משאבי הסביבה לרווחתם של האדם ושל מדינות העולם ללא מתן דין וחשבון (Tsegay, 2016). כתוצאה מיישום גישה זו השתפרה איכות החיים של יחידים, בעיקר במדינות המפותחות, שהם בעלי ההון, בצורה משמעותית בהשוואה לעבר, אבל איכות החיים במדינות המתפתחות הידרדרה בעקבות אימוץ הגישה. במילים אחרות, תהליך זה גורם להגדלת הפערים הכלכליים בין המעמד הגבוה למעמדות הנמוכים ובין המדינות העשירות לעניות (Kauder & Potrafke, 2015). פערים אלה ניתנים להבין כשבוחנים את מרכזי ההשפעה הכלכליים. כ-500 חברות כלכליות שולטות על הפעילות הכלכלית של 25% מהעולם ועל כ-80% מכלל הטכנולוגיות בעולם (Tsegay, 2016). הפערים הכלכליים מובילים לפערים חברתיים ויוצרים אוכלוסיות מוחלשות המשתייכות למעמד סוציו-אקונומי נמוך, ודווקא הן מושפעות באופן בלתי פרופורציוני מניצול היתר של המשאבים.

הסביבה גם היא חווה את השפעתם של תהליכי הגלובליזציה. תהליכים אלה, המובלים בעיקר על ידי המדינות המפותחות, גורמים למשבר סביבתי חמור על פני כדור הארץ, שכיום היקפו ותוצאותיו אינם ברורים (Houston, 2013). מדובר בזיהומי נפט (Glasson, 2011), הידלדלות שכבת האוזון, התחממות גלובלית, זיהום מים (Oosthoek & Gills, 2005), יערות גוססים, התמוססות הקטבים, אוויר מזוהם ופגיעה במגוון הביולוגי (Martin, Mcguire, & Sullivan, 2013). את עיקר המשבר הסביבתי יוצרות קומץ מדינות וחברות, אך כל אזרחי העולם סובלים ממנו, ללא הבדל דת, מין, גזע וצבע.

מענה למשבר הסביבתי דורש פעולה קולקטיבית שתדאג לעתיד תוך שילוב נושאים אלו בחיי היום-יום. אחת הדרכים לכך היא חינוך לקיימות בנוסח "חשוב עולמי ופעל מקומי" (Brundtland et al., 1987).

חינוך לקיימות

המושג "קיימות" הוגדר רשמית ב"מסמך ברונטלנד" בשנת 1987 (McKeown & Hopkins, 2003). בשנת 1983 עמדה ראש ממשלת נורבגיה דאז, גרו הארלם ברונטלנד, בראש ועדה שנועדה להציע פתרון לבעיות הסביבתיות שהתחילו להטריד את העולם. לאחר ארבע שנות עבודה נולד המסמך, הנקרא גם "עתידנו המשותף".

קיימות הוגדרה כצורך לגשר בין הדרישה לפיתוח כלכלי ובין הרצון לשימור הסביבה למען הדורות הבאים עקב היקפו של המשבר הסביבתי – הגאוגרפי (Clark & Stevenson, 2003), החברתי (Mohai, Pellow, & Roberts, 2010) והכלכלי (Karataş, 2016). לשם פיתוח קיימות מופעלים בין השאר אמצעים פוליטיים וחברתיים מתוך הבנה שבמשבר בסדר גודל זה אי אפשר לטפל בצורה נקודתית או ברמה מדינית, אלא רק בשיתוף פעולה עולמי (Hinchliffe, 1996).

בעקבות שינוי התפיסה נולד גם המושג "חינוך לקיימות". חינוך לקיימות מחבר בין הממד הפיזי של הסביבה לממד החברתי-כלכלי. מטרת החינוך לקיימות היא לטפח אזרחים בעלי מודעות למורכבות של סוגיות סביבתיות וחשיבה ביקורתית. אלה אמורים להניע את האזרחים כולם לאחריות ולמעורבות חברתית וסביבתית הכוללת עשייה למען הסביבה (Tilbury, 1995). עשייה זו נועדה לצמצם את הפערים החברתיים המתבטאים באי־צדק חברתי וסביבתי כלפי מדינות ובתוך המדינות כתוצאה מההשלכות של המשבר הסביבתי (Finger & Verlaan, 1995).

צדק חברתי מבוסס על כמה עקרונות יסוד, ובהם הרעיון של יצירת חברה שוויונית והוגנת, שיחידים וקבוצות יכולים לחיות בה בכבוד ולקבל מענה לצורכיהם (Crosby et al., 2018; Francis, 2017). במרוצת השנים התפתח מתוך עקרון הצדק החברתי המונח צדק סביבתי, שעל פיו, ניצול בלתי שוויוני של משאבי הטבע הוא בחזקת פגיעה בכדור הארץ (Mohai, Pellow & Roberts, 2009). ברוב המקרים הפגיעה היא בסביבה שבה חיות ממילא אוכלוסיות מוחלשות ממעמד חברתי-כלכלי נמוך. אלה מושפעות באופן בלתי מידתי מסוגיות סביבתיות כמו (Walker, 2009), לדוגמה משימושי קרקע בלתי רצויים הסמוכים למגוריהן כמו אתרי הטמנה לחומרים מסוכנים (Bumpass et al., 2011; Hayward, 2006).

החינוך לקיימות פועל כבר יותר מארבעה עשורים במקומות רבים בעולם. מיליוני דולרים הושקעו במאות אלפי תוכניות חינוך ודרכי הוראה שנועדו לעצב

את תלמידי ההווה כאזרחי העתיד הפועלים למען הסביבה ברמה המקומית, הארצית והעולמית (Pooley & O'Connor, 2000; Selby, 2000). בראשית הדרך, עיקר התוכניות החינוכיות היו מבוססות על הדיסציפלינה המדעית, שכן ראשוני החוקרים שזיהו את המשבר הסביבתי היו נטועים חזק בתחום המדעי (Carter, Simmons, Udall, John, & Kennedy, 2015). חוקרים אלה הניחו שקיים קשר ישיר בין ידע, עמדות והתנהגות, כפי שמעיד המודל של קוגן וקובו (Cogan & Kubow, 1997). על פיו, לשם מענה הוליסטי וטיפוח פעילות למען הסביבה נדרשים שמונה תנאים. חמשת הראשונים מתייחסים לרכישת ידע ועמדות, ושלושת האחרונים הם למעשה פעילות במעגל העשייה למען הסביבה: 1. יכולת לבחון בעיות חברתיות בחברה הגלובלית; 2. יכולת לעבוד עם אחרים בדרך שיתופית; 3. יכולת להבין, לקבל, להעריך ולהכיל הבדלים תרבותיים; 4. יכולת לחשוב באופן ביקורתי ומערכתי 5. נכונות לשנות את אורח החיים ואת הרגלי הצריכה; 6. נכונות להגן על זכויות האדם ללא הפליה בכל צורה שהיא; 7. נכונות לשלב פתרונות לא אלימים לפתרון קונפליקטים 8. פעילות פוליטית ברמה המקומית, הארצית והבין-לאומית.

כיום המודל כבר אינו בהכרח נכון, שכן התברר שידע ומודעות לסביבה לא תמיד מובילים להתנהגות של קיימות (Kollmuss & Agyeman, 2010). בשנים האחרונות התחילו אפוא לשלב בפעילות למען הסביבה פעולות הכוללות לא רק את הקוגניציה, אלא גם אלמנטים רגשיים וגם עשייה ממש, כחלק ממערך הלימודים. שילוב של מרכיבי קוגניציה (ראש), רגש (לב) ועשייה למען הסביבה (יד) מופיע במודל של סיפוס (Sipos, Battisti, & Grimm, 2007). לעומת מודלים אחרים של למידה והוראה, שהיבטים של מעורבות קוגניטיבית, יישום מעשי וחיבור רגשי נמצאים בהם בנפרד, מודל זה מציע תפיסה רעיונית המאפשרת הכללה וארגון של ה"ראש", ה"יד" וה"לב" (Singleton, 2015). המודל של סיפוס מבוסס על רעיונותיו של אור (Orr, 1992), שטען שחינוך אינו יכול להסתפק בתוכן או ידע פורמלי אלא עליו לכלול יישום של הידע כדי ליצור משמעות וערכים.

אולם, למרות ההכרה בנחיצות החשיבה הגלובלית כחלק מתפיסת החינוך לקיימות, ועל אף העובדה שתוכניות חינוך לקיימות נפוצות בעולם בהקשרים מגוונים, עדיין חסר חינוך לקיימות המדגיש היבטים גלובליים, אזרחיים וסביבתיים, או כזה המאפשר התנסות סטודנטים בהקשרים של אזרחות סביבתית גלובלית והשלכותיה החינוכיות, תוך שילוב יצירת חוויה לימודים אחרת המבוססת על רגשות ועשייה (Kruidenier & Morrison, 2013).

חוויה סטודנטיאלית אחרת

חוויה סטודנטיאלית אחרת היא חוויה חינוכית מאתגרת ומעוררת המקנה כשירויות שנועדו להוביל ללמידה משמעותית (Plan, Experie, Statute, Students, & Students, 2010) ולעשייה למען הסביבה (Tilbury, 1995). מטיבה, היא כוללת ארבעה סוגי למידה: משמעותית, התנסותית, חווייתית ושיתופית.

למידה משמעותית היא למעשה למידה נפשית שנועדה לסייע לסטודנטים לרכוש מידע חדש בדרך חווייתית ולספק להם הזדמנות לחשוב באופן ביקורתי על חוויותיהם ולברוק ולפתח רעיונות וגישות חדשניים על סמך ההתנסויות שחו (Ausubel, 1963).

למידה התנסותית היא תהליך שבו הידע נוצר באמצעות טרנספורמציה של ניסיון. בהתאם לכך, הלמידה היא תהליך הוליסטי של הסתגלות לעולם, שדורש יותר מאשר קוגניציה פשוטה. למידה זו רואה את האדם כמכלול וכוללת חשיבה, הרגשה, תפיסה והתנהגות. מכאן שהלמידה נובעת מקשר סינרגי בין הלומד לחוויותיו ומתרחשת באמצעות הטמעת חוויות חדשות למושגים קיימים והתאמה של מושגים קיימים לחוויות חדשות.

למידה חווייתית היא תהליך של יצירת ידע הנוצר מחיבור חוויות חדשות לידע האישי הקיים של הלומד (Kolb, 1984). למידה חווייתית מנצלת באופן ישיר מיומנויות וגישות הקשורות לחשיבה ביקורתית ולפתרון בעיות ומעוגנת פחות בלמידה ובשינון מכני. למידה חווייתית נעשית באמצעות ניסיון, דרך חקר וגילוי. מטרתה היא ללמד את התלמיד כיצד ללמוד ולפתח את כישוריו בעבודה אישית כדי להדגיש את היצירתיות והמקוריות שלו, אך גם את האני שלו (Gross & Rutland, 2017).

ללמידה שיתופית תרומה רבה לשיפור הלמידה. היא מאפשרת למשתתפים ללמוד מיכולותיהם וממיומנויותיהם של חבריהם לקבוצה ומקדמת את יכולתם לשתף פעולה בקבוצת עבודה, לפתח, לתחזק ולשנות כראוי יחסים עם אחרים כדי להצליח בהשגת מטרות. חברי הקבוצה מפתחים עמדות חיוביות כלפי חבריהם וכלפי חומרי הלימוד וכונים קשרים חברתיים (Tielman, Brok, Bolhuis & Vallejo, 2012).

מטרת המחקר

מטרת המחקר הייתה לבחון כיצד חוויה סטודנטאלית אחרת, בדמות קורס שניתן בנפאל ובישראל ונועד לחשוף סטודנטיות לתהליכים הגלובליים בעולמנו, נתנה את אותותיה על הסטודנטיות שבחרו להשתתף בקורס חוצה גבולות זה. מכאן נוסחו שאלות המחקר.

שאלות המחקר

1. כיצד חוו סטודנטיות להוראה את התנסותן הלימודית בנפאל?
2. מהן השלכותיה של התנסות גלובלית זו על תפיסתן את נושא הקיימות?

הקשר המחקר – מכללת סמינר הקיבוצים

ייעודה של מכללת סמינר הקיבוצים הוא להכשיר מנהיגים חינוכיים ואנשי חינוך בעלי גישה הומניסטית ואחריות חברתית-סביבתית. כחלק מחיזוק זהות הליכה של המכללה בשליחותה החינוכית-חברתית פועלת המכללה לקידום סדר יום חינוכי הומניסטי המכוון לטיפוח רוח האדם ולתיקון עולם, באמצעות מעורבות חברתית, סביבתית ומנהיגותית בקרב הסטודנטים והסגל האקדמי, תוך יצירת חוויה סטודנטאלית אחרת, המנסה לערב היבטים רגשיים (סמינר הקיבוצים, 2019). חזון המכללה משתלב עם הגישה החדשנית של מערכות החינוך להשכלה הגבוהה בעולם (Jiusto, Mccauley, & Stephens, 2013). על פיה, יש לשלב למידה התנסותית, חווייתית, רגשית ושיתופית, למידה מבוססת פרויקטים ולמידה המובילה לפיתוחו ולבנייתו של תוצר לימודי שיתופי בשילוב הערכה מתמשכת שבה יחוו הסטודנטים חוויה סטודנטאלית שונה ומעצבת, שתוביל אותם לעשייה למען החברה ולמען הסביבה (Williams, 2018). כל אלו מיועדים לקדם למידה שבה הלומד נמצא במרכז, ולא המורים. למידה כזאת יוצרת חוויה לימודית משמעותית כחלק מהקניית הידע, ומעודדת עשייה תוך התחשבות בזולת ובסביבה שאנו חיים בה (Golding, 2011; Lavrysh, 2018).

אתיקה ומקומו של החוקר

הקורס שניתן בנפאל ובישראל לא היה חלק ממערך הקורסים הרגיל במכללת סמינר הקיבוצים אלא קורס ייחודי בה. יזמה אותו סטודנטית שנה ב' מהמסלול לגיל

הרך, שלמדה בקורס שלימד כותב מאמר זה. בשנה השנייה ללימודיה במכללה, שנה שבה היא לא למדה אצל כותב המאמר, ביקשה הסטודנטית סיוע בגיבוש משלחת חינוכית לחו"ל. מטרתה הייתה לחזק את מערך ההכשרה שהיא עברה במכללה. ההחלטה המשותפת של הסטודנטית ושל כותב המאמר הייתה שכל ההתנהלות בקורס, מרגע פתיחתו ועד סופו, יהיו בתהליך משותף ודמוקרטי של כלל המשתתפות בו. לכן, כל מה שקרה בעת ההכשרה, מקביעת תוכני הלימוד לפני היציאה לנפאל ועד ההערכה של הקורס, היה בשיתוף של כל הסטודנטים והמרצה. בפגישה השלישית לפני הנסיעה הוחלט על דרך ההערכה. הסטודנטיות החליטו שכל אחת מהן תכתוב יומן אישי רפלקטיבי, הן יתראיינו פעמיים, פעם לפני הנסיעה ופעם אחרי שובן מנפאל, ישתתפו בקבוצת מיקוד ויפעלו להציג את חוויות נסיעתן ואת התובנות מהנסיעה במגוון אפשרויות במערך הלימודים של המכללה. ההנחיות והמחונן ליומן הרפלקטיבי גובשו במפגש סדנאי של למידה משותפת שנמשכה כשלוש שעות. כל הסטודנטיות הביעו את הסכמתן לכתוב את היומנים. כמו כן הסכימו כולן שהיומנים, הראיונות וקבוצות המיקוד ינותחו עבור מחקר זה. כדי למנוע זיהוי אישי שונו השמות המקוריים של המשתתפות.

מאפייני הקורס

הקורס התחיל במכללה ביוני 2016 ונמשך עד צאתן של משתתפותיו לנפאל בספטמבר אותה שנה. בארץ נחשפו הסטודנטיות לנושאים הקשורים לחינוך לקיימות ולהשפעות הגלובליזציה. נעשתה גם היכרות כללית עם נפאל בהקשר התרבותי. בנפאל, בקטמנדו, נערך סמינריון מקדים במשך שלושה ימים שנועד להעשיר את האוריינטציה המקומית של הסטודנטיות. הסמינריון נערך והובל על ידי אנשי צוות נפאלי בשיתוף מנחים השייכים לארגון "תבל בצדק".² הצוות הנפאלי כלל אנשי חינוך מהחינוך הבלתי פורמלי, שלהם ניסון עשיר בעשייה חינוכית והיכרות מעמיקה עם מערכת החינוך המקומית. אחרי הסמינריון יצאו הסטודנטיות לפעילות חינוכית בכפרים המרוחקים מקטמנדו. פעילות זו נמשכה כשבועיים וחצי בכמה שלבים. שלב א': חשיפה למערכת החינוך המקומית ופגישות עם אנשי חינוך מקומיים; שלב ב': תכנון במשותף עם אנשי החינוך המקומיים של פעילויות חינוכיות עבור גני ילדים, בתי ספר יסודיים ותנועת הנוער המקומית;

https://tevelbtzedek.org/he/?option=com_content&view=frontpage&Itemid=60 2

שלב ג': הפעלה של הפעילויות החינוכיות יחד עם הצוות המקומי; שלב ד': משוב משותף של הצוות הנפאלי והצוות הישראלי רגע לפני החזרה לארץ.

שיטת המחקר

סוג המחקר

המחקר התבסס על הגישה האיכותנית. שימשה בו מתודת חקר מקרה, המבוססת על הגישה הקונסטרוקטיביסטית המבקשת לתאר מציאות מורכבת. חקר מקרה מאפשר לחוקר לבחון מקרוב את הנתונים בהקשר ספציפי. ברוב המקרים, חקר מקרה משמש לבחינת אזור גאוגרפי קטן או מספר מצומצם מאוד של אנשים כמושאי המחקר. במהותו, חקר מקרה הוא דרך להתמקד בתופעת החיים האמיתיים באמצעות ניתוח מפורט של מעט אירועים או נסיבות. ין מגדיר את שיטת המחקר של חקר המקרה כמחקר אמפירי החוקר תופעה בת-זמנו בהקשר האמיתי שלו; כמחקר שבו הגבולות בין התופעה וההקשר אינם ניכרים בבירור; כמחקר שמשמשים בו כמה מקורות כראיות (Zainal, 2007; Yin, 2009).

נושא המחקר

חקר מקרה הבוחן לעומק ולאורך זמן תופעה אחת – החוויה של סטודנטיות ישראליות ששהו בנפאל במהלך לימודיהן. גישה זו נבחרה מתוך רצון להקשיב לקולן של הסטודנטיות ו"לתפוס" את נקודת מבטן, את תפיסתן ואת פרשנותן.

המשתתפים

בקורס השתתפו 12 סטודנטיות, עשר מהן במסלול לימודים של הגיל הרך – שש במסלול של החינוך המיוחד, ארבע במסלול הדיאלוגי, אחת במסלול של החינוך המיוחד הרב-גילי ואחת במסלול היסודי. לפני קורס בחירה זה למדו הסטודנטיות של הגיל הרך קורס שנתי בנושא קיימות, ואלו מהמסלול היסודי למדו קורס סמסטרואלי בנושא קיימות. קורסי הקיימות כללו חלקים תאורטיים וחלק מעשי, ובו הובילו הסטודנטיות עשייה סביבתית אישית. כך שנראה היה שמושגי יסוד בתחום הקיימות מוכרים למרבית הסטודנטיות וכך גם ההתמודדות עם עשייה סביבתית.

כלי המחקר והליך המחקר

במחקר זה שימשו כמה וכמה מקורות מידע (טריאנגולציה). הדבר מאפשר להצליב נתונים ולאמתם לשם הבנה טובה יותר ובחינה מקיפה ומלאה יותר של התופעה הנחקרת (צבר־בן יהושע, 2016). שלושה כלי מחקר הנהוגים במחקר איכותני שימשו במחקר:

1. **ראיונות אישיים חצי־מובנים:** בכלי זה אוסף החוקר את המידע בעזרת תשאול ישיר, בדרך כלל בשיחה פנים אל פנים. הכלי מאפשר בין השאר לחקור את הדעות המורכבות ואת התפיסות של המרואיינים (שקדי, 2003). כל אחת מהסטודנטיות במשלחת רואינה פעמיים, טרם יציאתה ועם חזרתה מנפאל. הראיונות לפני הנסיעה נועדו לסייע למוד מהו הרקע שממנו הגיעו הסטודנטיות, מהן הציפיות שלהן ומהם חששותיהן, ולבחון את עמדותיהן הן כלפי תהליך הגלובליזציה והשלכותיו והן כן כלפי מושגי היסוד בקיימות: צדק חברתי וצדק סביבתי. הראיונות לאחר שובן מנפאל נועדו לחשוף את האלמנטים בשהייה בנפאל שהיו משמעותיים עבורן, את תפיסתן את השונה, התמודדותן עם הבעיות שצצו בנסיעה, ההחלטות והשיקולים שהנחו אותן בהתנהגותן בנפאל ואת נקודת ההשקפה שלהן כלפי הגלובליזציה, מאפיינה והשפעותיה

2. **ניתוח יומנים:** נותחו 12 יומנים רפלקטיביים של הסטודנטיות, שהן התחילו לכתוב בנפאל וסיימו עם שובן לישראל. הכותבות הן שהחליטו על מבנה היומן ועל מועדי כתיבתו. הן שמו דגש על שלוש רמות בכתיבתן הרפלקטיבית: הרמה הטכנית, הכוללת דיווח פשוט; הרמה הפרקטית, ובה התייחסות לשאלות כמו מדוע ומה ניתן ללמוד; והרמה הביקורתית, שהיא בחינה של מטרות, יעדים וההקשרים החינוכיים על יסוד קריטריונים מוסריים ואתיים של צדק וחברה. ההנחה שעמדה בבסיס כתיבת היומנים הייתה לאפשר לסטודנטיות פתיחות מרבית ואפשרות ליצור את יומן המסע האישי של כל אחת בדרך אישית. לכולן היתה ברורה החשיבות של כתיבת היומנים כחלק של יצירת "תורה שבכתב" לקורסים עתידיים שהיו אמורים לצאת לנפאל. בחירתן בכתיבת יומנים רפלקטיביים נבעה מתוך ההבנה שדרך זו תסייע בלמידה אישית המשלכת בין ידע, רגשות, עמדות וערכים, ושכתיבה רפלקטיבית היא חלק משמעותי בהתפתחות אישית של אנשי חינוך.

3. **קבוצת מיקוד:** קבוצת מיקוד היא סדרה מתוכננת של דיונים שנועדו לאפשר הבנה של תפיסות בתחום מוגדר של עניין בסביבה מתיירנית ולא מאיימת (Franz).

2015). במחקר זה, קבוצת המיקוד כללה את כל הסטודנטיות ששבו מנפאל. קבוצת המיקוד נועדה לאפשר לכל סטודנטית להסתכל פנימה, ובה בעת להיחשף לחוויות של חברותיה למסע. הכוונה בכך הייתה לתת דרור להעלאת היבטים רגשיים שעוררה השהות בנפאל. קבוצת המיקוד אפשרה לבחון דילמות וסוגיות שאי אפשר לפתור או שנשארו מעורפלות במהלך הראיונות לאחר החזרה מנפאל. שאלות שעליהן ענו הסטודנטיות נגעו לשאלת החוויה שחוו בנפאל: מה היה מפתיע? מה היה קשה? מה מן הראוי לשמור או לשנות למשלחת הבאה? מה היית ממליצה למשתתפות המשלחת הבאה? במקרה של מחקר זה, קבוצת המיקוד היוותה כלי מחקרי משלים לשני כלי המחקר הקודמים.

עיבוד הנתונים

המידע שנאסף נותח בשיטה איכותנית פרשנית. ניתוח הממצאים נעשה באמצעות קידוד ראשוני ושניוני (first and second cycle coding) וביצירת קטגוריות (Saldaña, 2009) העולות באופן אינדוקטיבי מהניתוח הפרשני של הנתונים.

ממצאים

ניתוח הממצאים העלה ארבע תמות מרכזיות: החוויה האישית שחוו הסטודנטיות בנפאל; הפנמה והבנה של המושג גלובליזציה והשלכותיה; התנהגות פרו-סביבתית של הסטודנטיות; התפתחותן המקצועית של הסטודנטיות בעקבות הקורס חוצה הגבולות שנערך בישראל ובנפאל.

תוך כדי ניתוח הממצאים עלה פער בין התבטאויותיהן של הסטודנטיות על מרכיביהן של ארבע התמות לפני הנסיעה לנפאל ואחריה. ניכר, כי במרבית המקרים לא שיערו הסטודנטיות אילו חוויות יעברו בנפאל, הן לא הכירו לעומק את המושג גלובליזציה והשלכותיו, לא תיארו לעצמן כיצד יכולה החוויה בנפאל לתרום להתפתחותן המקצועית ולא פעלו למען הסביבה. כל זאת, אף על פי שהן למדו על כך בקורס קיימות והיה עליהן לתכנן ולהפעיל פרויקט או יוזמה בנושא בעת לימודיהן בו. בהתאם לארבע התמות שנמנו לעיל יוצגו הממצאים, תוך הדגשת השינויים שחלו אצל הסטודנטיות מלפני הנסיעה לנפאל ועד שובן משם.

חוויה אישית

ממצאי המחקר מלמדים שהמראות, הריחות, הקולות, המפגשים האישיים בנפאל והפעילות החינוכית שהעבירו הסטודנטיות סייעו ליצירת חוויה רגשית עוצמתית, שלדבריהן לא היה אפשר לחוותה בישראל. נורה תיארה כך את שעברה בנפאל:

זו אולי החוויה הכי משמעותית שהייתה לי מבחינה חינוכית בכל לימודיי במכללה. מה שעברתי בנפאל, המפגשים עם האנשים, התרבות השונה, ההבנה של מורכבות הדברים, לא יכול לקרות בארץ.

מדבריה של נורה ניתן להבין עד כמה משמעותית הייתה עבורה החוויה בנפאל גם מבחינה רגשית וגם מבחינה קוגניטיבית. גם שולה, לאחר חזרתה מנפאל, מתארת מדוע היה חשוב להרחיק עד נפאל:

שם אתה הולך ואתה רואה משהו שהוא אחר לגמרי. לנסות להבין [...] גם להכיר את התרבות השונה מן הסתם, דברים אחרים, וגם להבין שיש משהו שהוא אחר לגמרי מאיתנו [...]. אתה לא יכול להבין את זה בישראל.

דברים דומים אמרה שלומית:

[...] אבל התרבות היא שונה, החברה היא שונה, אז אני לא בטוחה שמה שקיבלתי בנפאל הייתי מקבלת, סתם דוגמה, בפריפריה בארץ. כי פה מהבחינה הזאת, כן, אנחנו עדיין באותה תרבות, אותה חברה. שם זה כאילו משהו שונה.

בדוגמה זו מדגישה שלומית את התרבות והחברה השונים. לתפיסתה היה חשוב להרחיק עד נפאל, כי הפריפריה בארץ אינה מקור לשוני כה בולט כמו בנפאל. מימי מחזקת את דבריהן של שולה ושלומית בדבר צורך לטוס עד נפאל כדי להבין את עוצמת הפערים:

הפערים הם בלתי ניתנים לתיאור. זה היכה אותי שם [בקלימאטי. א"ג] במלוא עוצמתו. עד שתחוו משהו כזה [מיון אשפה. א"ג] אתם לא יכולים להבין [...]. איך אנשים חיים ככה? איך ילדים חיים ככה?

מילותיה של מימי "הפערים בלתי ניתנים לתיאור" רק ממחישים מדוע היה צורך להרחיק לנפאל. פערים כמו אלה שהיא חוותה בנפאל היא אינה מכירה מישראל.

את ההיכרות עם התרבות, החברה והחיים בנפאל חוו הסטודנטיות במידה רבה דרך חוש הראייה והשמיעה, אך בעיקר דרך חוש הריח. חוויה חושית זו סייעה להן לגלות את השונה אך גם את הדומה בין נפאל לישראל, כפי שיפורט בהמשך. כל הסטודנטיות שביקרו בהר הזבל הממוקם במרכזה של אחת משכונות העוני בקטמנדו לא נשארו אדישות להבדלים בסביבת החיים בין ישראל לנפאל. את החשיבות של האמרה "תמונה אחת שווה אלף מילים" ממחישה סיון שתיארה את חוויותיה מביקורה בהר הזבל:

ביום שלקחת אותנו להר הזבל הזה, חוץ מלהקיא, באמת כאילו... לא ידעתי איך להגיב לזה. אתה רק שומע את הדברים האלה, אבל אני חושבת שזה היה צעד מדהים להגיע לשם ולראות את זה בעיניים. ולראות את האנשים [...] ויותר גרוע, את הילדים שלהם ממינים אשפה. כאילו מסובכים לי איזה סכין מאוד מאוד חד בחזה.

מדברים אלו ניתן ללמוד כי הביקור בשכונת קלימאטי, שבה ממוקם הר הזבל, היה קשה לסיון והשאיר עליה רושם עז. גם שלומית נדהמה ממה שראתה בהר הזבל:

הדבר המטורף ביותר היה שאנשים אשכרה גרים שם. יש שם פחונים שבהם אנשים גרים ועובדים עם הילדים שלהם בהפרדת הפסולת. המראה הזה קצת עורר בי הלם, בעיקר הידיעה שאני תורמת לזבל הזה.

אצל שלומית התפתחה גם תחושה של נקיפות מצפון על "תרומתה" לכל התופעה העצובה שבה אנשים וילדיהם מתפרנסים בשנות האלפיים ממיון זבל בידיים, זבל שמקורו בכל העולם. שתי דוגמאות אלו הן הכלל ולא היוצא מן הכלל: כל הסטודנטיות בחזרתן לארץ הזכירו את הילדים הנפאלים שעובדים בהר הזבל ונותנים כתף למאמץ הכלכלי המשפחתי.

עיני הסטודנטיות סייעו אף הן להיווצרות החוויה הרגשית עמוקה בעיקר בתקופת השהייה הראשונה בנפאל, שכללה את השהייה בקטמנדו, הנסיעה לכפרים והביקורים הראשונים בבתי הספר הנפאליים כפי שמתארת נורה:

כאשר נכנסנו לכיתה הראשונה של ה-³ECD הייתי המומה ממה שראיתי, מהפערים העצומים שיש בין החינוך לגיל הרך אצלנו בארץ, לבין החינוך

שהם מקבלים פה. הילדים יותר למדו מאשר שיחקו. אומנם היו משחקים, אך מעט מאוד, ההפך הגמור מהגנים בארץ. הכיתה לא היתה מזמינה, מאוד אפלולית וחשוכה.

מן ההתבוננות בכיתות הלימוד בכפרים בנפאל עלו אצל נורה תחושות רבות והשוואה בלתי נמנעת לנעשה בישראל. אך לא רק מבנה הכיתות משך את מבטן של הסטודנטיות. גם חצרות בתי הספר היוו אלמנט נופי שהן לא יכלו להתעלם ממנו, כפי שציינה יהב:

אין שם כלום, חצרות בית ספר בלי שום מתקן, אין דשא, אין ספסל, ממש כלום [...]. ממש קשה לראות איך הם לומדים בחצר כזאת. ראינו שם רק שרידי שערים של מגרש כדור רגל קירח ולא יותר.

הדלות שבה צפתה נורה בכיתות דומה לסימני העוני שנגלו ליהב בחצר בית הספר. יהב תהתה כיצד הילדים בנפאל יכולים ללמוד בחצר כה עלובה, כפי שתהתה נורה בראותה את הכיתות שבהן ביקרה. גם עינב תיארה את שראו עיניה בבתי הספר:

חלק ממוסדות הלימוד היו בנויים מפח, חלק מבטון וחלק נראה כמו אדמה. על תקרת הפח כל טיפת גשם שנופלת נשמעת כאילו יש מבול, חלק מהתקרות לא היו אטומות ולכן נכנס גשם לתוך הכיתות והגנים. הדלת פתוחה לרווחה, יש וילון שמשמש כדלת, לא בדיוק מבודד את הרעש שבחוץ, או במקרה שלנו, את הסערה. אין חלונות בכיתה, ואם יש, אז הם פתוחים לרווחה, עוד משהו שמקשה על שמירת השקט בכיתה. היה מאוד קשה לשמוע את מה שמתרחש בתוך הכיתה או הגן. הכול היה רועש ורטוב, והתנאים היו מאוד קשים. לא יאומן שככה לומדים בשנות האלפיים... אי אפשר להשוות את זה לישראל.

תיאורה המפורט של עינב ממחיש את השוני הרב בין נפאל לישראל בכל הקשור למבני חינוך שמכירה עינב מאזור תל אביב שבו היא מתגוררת. לא רק גודל הפערים; לעינב היה קשה להבין איך בשנות האלפיים קיימות על פני הגלובוס כיתות ללא התנאים המינימליים הנדרשים ללמידה, ואיך ייתכן פער כזה בין מדינה אחת לאחרת. מבני החינוך שבהם צפו נורה, יהב ועינב היו בכפרים, אך בקטמנדו לא הייתה התמונה שונה, כפי שמציינת ביומנה נועה: "המבנה של הגן היה דל

באמצעים וחסר צבע ואור". ניכר שלפחות על פי התנסותה של נועה אין הבדל בין המחזות של מבני חינוך בין הבירה קטמנדרו לכפרים המרוחקים.

מה שראו הסטודנטיות בנפאל יצר אצלן חוויה חושית עמוקה והוביל אותן להפנים הבדלים בין נפאל לישראל, שלדבריהן אי אפשר להפנימם ללא ביקור פיזי במקום ומבט אישי בלתי אמצעי בתופעה עצמה. הפערים וההבדלים שהן חוו באמצעות הסתכלות והתבוננות באו לידי ביטוי גם בהתייחסותן לנושאים של אזרחות סביבתית גלובלית שיתוארו בהמשך.

כבר הוזכר תפקידו המרכזי של חוש הריח בחוויה שעברו הסטודנטיות הישראליות בנפאל. שלומית שביקרה בהר הזבל הממוקם בעיבורה של קטמנדרו מתארת:

עצרנו בנהר של הזבל. זה היה פשוט מסריח [...]. אבל באמת הרגשתי שאני לא מסוגלת להיות שם. לא הצלחתי להתרכז בכלום! אני מנסה להיזכר מה עשינו שם, ו... לא עולה לי כלום. עולה לי ריח נוראי של מלא זבל. ועולות לי תמונות, שבשבילי היו קצת קשות, של אנשים וילדים שעובדים בתוך הזבל הזה יום יום והריח הבלתי נסבל הזה.

ניכר שהריחות שעלו מהר הזבל היו מעל ומעבר ליכולת ההכלה של שלומית. היה לה קשה להסתובב באזור שצחנת הפסולת עוטפת אותו. גם אצל שולה נחקק הריח שעלה מהר הזבל: "אני לא הצלחתי להתמודד עם הריח שעולה מהר הזבל במשך חמש דקות, והם חיים ככה חיים שלמים".

אל הריח החריף מהר הזבל ואל המראות הקשים נוספו רעשים בעת השיטוט ברחובותיה של קטמנדרו, כפי שמציינת נועה: "קטמנדרו נראתה לי מאוד רועשת, מלאה במכוניות רועשות שמוציאות כמות עשן ענקית וכבר מזמן היו צריכות לרדת מהכביש". את דבריה מחזקת מימי: "אתה לא יכול ללכת ברחובות קטמנדרו, רעש מחריד, כל הזמן מצפצפים, אלפי מכוניות, כאילו הדבר היחיד שיש באוטו זה צפצפה [...]. אפילו בישראל אין כזה רעש ברחובות". תחושתה של נורה זהה: "חזרנו לצפירות, לרעש ולמהומה בכבישים וברחובות". הרעש והמהומה שאליהם נחשפו נועה, מימי וגל וההשוואה לישראל מלמדים גם הם על תרומת החושים, במקרה הזה חוש השמיעה, לחשיפה לנוף הסביבתי האחר.

את החוויה החושית מנפאל ואת הקשר בין המראות והריחות בהר הזבל למצב הסביבתי ואי הצדק הסביבתי והחברתי ניתן להבין היטב מן הדברים של מימי:

אני חושבת שזה רגע מאתגר (הביקור בהר הזבל בקלימאטי. א"ג] בגלל שמעבר להיותו קשה, הוא שם אותנו כל כך קטנים ליד האנשים הכל כך גדולים האלה שעושים כזו עבודה קשה, פיזית, מתישה ועדיין מחייכים. באמת מחזה נדיר וקשה בו־זמנית, ורק מראה שהפערים בחברה ואי הצדק החברתי והסביבתי ממשיכים להתקיים ובכך מחזקים פער זה.

מימי ידעה לקשר בין ההיבטים החברתיים של אנשים קשי היום העובדים במיון זבל לאי־צדק החברתי והסביבתי שהם סובלים. פיתוח הקשר זה ייעשה בהמשך. יתרה מזו, היא מדגישה שפערים אלו והאי־צדק הסביבתי והחברתי רק גדל. את רמת החיים בנפאל חוו הסטודנטיות על בשרן, כפי שמתארת שלומית את החוויה שלה מהשינה במבנה הבמבוק שהיה חדרה בתקופה שבה שהתה בכפרים באמצעות שלושת החושים תיארה שלומית את החוויה שעברה עליה בבקתה שבה ישנה במשך השבועיים שבהם פעלה בכפרים:

קשה לנו, וכל העכבישים האלה מסביב למיטה, ואני לא יכולה, וכל פעם עוד חרק אחר, ועוד לישון עם ריח של זה, ולקום עם הרעש של הפרה הזאת לידנו, כאילו... פתאום הכול עלה כזה, שכולן אומרות מסביבי שטוב להן, וכאילו, אבל לא היה טוב. היה קשה. זה שונה מישראל.

התנסותן הישירה של הסטודנטיות במראות, בריחות ובקולות מלמדת עד כמה חשובה ההתנסות הישירה והבלתי אמצעית, ללא תיווך, לשם הבנה והפנמה של ההבדלים הקיימים בין העולם המפותח לעולם המתפתח. ההתנסות הישירה בחו"ל, החושית, הגשמית, מעצימה את תהליך ההפנמה של רעיונות הגלובליזציה, כפי שניתן למצוא בדברים של מירה:

הערך המוסף הוא ששם, בנפאל, אתה מבין שכולם קשורים לכולם. מה שאני עושה בארץ משפיע על מישהו אחר בעולם הזה [...], אבל שם אתה מבין את זה יותר לעומק. אתה רואה בלייב מה קורה שם, אתה מריח, אתה שומע, אתה רואה. אז כן, אתה מבין שאנחנו מעגל אחד פשוט.

גם אם מירה לא השתמשה בדבריה במילה גלובליזציה, ניתן להבין מדבריה כי היא אכן הבינה את משמעות התהליכים הגלובליים. תהליכים שהופכים את כדור הארץ ל"כפר קטן" שכולם קשורים בו לכולם וכולם משפיעים על כולם.

הערות החושית שהתעצמה בנפאל סייעו לסטודנטיות לראות גם את הדומה בין נפאל לישראל ולא רק את השונה. את עיקר תשומת הלב לדמיון בין נפאל לישראל ריכזה ההתבוננות בילדים הנפאלים, כפי שמתארת עינב:

המפגש עם הילדים היה רגע שיא בשבילי. אני אוהבת ילדים, וזה הדברים אותי לראות איך ילדים בנפאל ובארץ דומים. הם שיחקו משחקי חצר המוכרים בארץ, הם רצו, השתוללו, קפצו, ממש כמו הילדים בארץ.

גם שמרית לא מצאה הבדל בין הילדים בשתי המדינות השונות כל כך:

ראיתי ילדים עם חברים שלהם, עדיין שמחו, צחקו [...] למרות כל התנאים הסביבתיים שכל כך שונים מהארץ. ניתן היה לראות את הדמיון בין הילדים המשחקים בחצר בנפאל לילדים המשחקים בחצר בגנים בישראל.

מימי ציינה ביומנה: "הילדים שם היו נראים שמחים ומאושרים. אם הם לא היו מדברים נפאלית, היה ניתן לחשוב שהם ישראלים". התמונה העולה משלושת התיאורים היא של ילדי גן משחקים עם חברים, צוחקים ושמחים. עינב אף ציינה שהילדים נראים "כמו בארץ". אצל מירה התרחב מעגל ההכללה:

והיה רגע אחד בבית ספר שהלכנו לביקור, שהתיישב עליי ילד. בכלל לא ידעתי מה לעשות עם זה. ואז כאילו אמרתי, זה ילד בדיוק כמו מיליונים של ילדים בכל העולם. ילד במונגוליה או ילד בלוס אנג'לס או ילד בישראל. וזה לא משנה מה הוא, מי... כאילו, הוא פשוט ילד. והוא ממש רוצה לשבת עליי עכשיו ושאני אחבק אותו.

מדבריה של מירה, המרחיבים את נקודת המבט של עינב, ניתן להבין שהיא מרגישה שלא רק שאין הבדל בין הילדים הנפאלים לישראלים, אלא שיש דמיון בין כל ילדי העולם.

לסיכום פרק זה אפשר לומר, שהחוויית הרגשיות שעברו הסטודנטיות הישראליות בנפאל העמיקו את הבנתן (הקוגניטיבית) בדבר קיום פערים בין מדינות. במרבית המקומות שבהם הן ביקרו הן ראו רמת חיים ואיכות חיים נמוכות. מנגד, החוויה כנראה סייעה להן להבין שמבחינה אנושית אין הבדל בין הנפאלים לישראלים, כפי שהדבר בא לידי ביטוי בדבריהן על הילדים.

הבנה והפנמה של המושג גלובליזציה ושל השלכותיו

ניתוח הממצאים מלמד על שלוש תמות הקשורות להבנה ולהפנמה של המושג גלובליזציה: היבט סביבתי ואזרחות סביבתית, היבט כלכלי ו(אי) צדק כלכלי והיבט חברתי ו(אי) צדק חברתי. שלושת ההיבטים שנמצאו מבוססים בין היתר על הסיור הלימודי שבו השתתפו הסטודנטיות בהר הזבל הממוקם בעיבורה של קטמנדו. סיוור זה פתח לסטודנטיות צוהר ללמידת קטגוריות אלו. לכן, המוטיב של הר הזבל חוזר בכל אחת מהקטגוריות, אך תוך הארה וחיבור בין הביקור בו לקטגוריה המתוארת.

היבט סביבתי ואזרחות סביבתית

הדמיון האנושי בין נפאל לישראל פינה את מקומו להבחנה בהבדלים הסביבתיים בין שתי המדינות. הנופים הטבעיים בנפאל הם אכן עוצרי נשימה, כפי שתוארו כל הסטודנטיות את מסען לכפריים, אך את השלכות התנהלותה של מדינה מתפתחת על נופים אלו הן חשו לאורך כל השהייה בנפאל. הסביבה שאליה הן התייחסו לא הייתה רק של נופים טבעיים. היה ברור להן שלסביבה העירונית יש השפעה על המערכת הטבעית. השפעה זו בלטה לעיניהן בתצפית על הנהר החוצה את קטמנדו, המזוהם מהר הזבל שבו ביקרו. את ההבדלים הסביבתיים שמתבטאים בצורה מוחשית בהשוואה בין אתרי הפסולת בישראל לנפאל תיארה נורה כך: "למרות שגם ראינו את זה בחירייה, זה לא עשה אותו דבר. כי בחירייה זה מאוד יפה, זה מסודר, זה מרוכז, עשו שם פארק מהמם". נורה, שביקרה בחירייה במהלך קורס הקיימות שלמדה שנה קודם, הבינה שאפשר לטפל בפסולת בדרך שונה מזו שבה הוא מטופל בנפאל. נורה השתמשה במושג "מהמם" לאתר טיפול פסולת בישראל. ההבדלים בין חירייה להר הזבל בנפאל היו בלתי נתפסים בעבורה. בהמשך היא תיארה את ההשפעה של אתרי הפסולת על הסביבה:

לא ברור לי איך אנשים חיים בסביבה כזו בנפאל, מטר מהבית שלהם הר זבל מסריח, לעומת זאת, חירייה? אתה מגיע לתוך חירייה ובכלל לא ברור לך שאתה באתר פסולת, הכדל סביבתי עצום.

נורה הצליחה לתאר במילותיה את ההבדלים בין סביבת החיים ליד הר הזבל בנפאל לחיים ליד חירייה בישראל, דבר שכנראה מלמד על הפנמה של השוני הסביבתי בין נפאל לישראל.

מהראיונות עם הסטודנטיות לפני הטיסה לנפאל, עלה, כי רוב הסטודנטיות לא הכירו את המונח "אזרחות סביבתית". אפילו עינב, ששנה קודם לכן סיימה קורס בקיימות שבין היתר שם דגש על אזרחות סביבתית, אמרה: "אזרחות סביבתית? לא שמעתי את המושג הזה". סיון אמרה לפני הנסיעה: "אזרחות סביבתית זה נראה לי כאילו לקחת את העניין של... שכל אחד במדינה צריך לקחת איזושהי אחריות לסביבה שלו". הביטויים "כל אחד", במדינה שלו", "איזושהי אחריות" מתארים את חוסר ההבנה של הרעיונות של אזרחות סביבתית המדגישים את ה"ביחד", "חוצה גבולות", ו"כלליות" – אבני היסוד של הגלובליזציה היוצרת האחדה עולמית. על ההפנמה של מרכיבי האזרחות הסביבתית הגלובלית, שמטרתה להקנות לאזרחים מודעות סביבתית ברמה הגלובלית ולא רק ברמה הלוקלית, ניתן ללמוד מהציטוט של מימי בשוכה לארץ:

כל אחד צריך לשמור על הסביבה שלו, אבל זה קשור לכולם. זה לא מספיק שאתה שומר על הסביבה שלך, בארץ שלך, זה חשוב, אבל לא מספיק, בכל מקום צריך לשמור על הסביבה, זה לא משהו מקומי, לא יהיה לנו איפה לחיות.

מימי עדיין לא משתמשת במונח המקצועי "אזרחות סביבתית" עם שובה מהמסע, אבל היא מבינה את הצורך להתנהג על פי רעיונותיו. היא מבינה שלהיות פעילה בשמירה על הסביבה ולהיות אזרח סביבתי אינם דברים התלוי במקום גאוגרפי. היא מבינה שללא אימוץ התנהגות סביבתית, שהיא המאפיין של אזרחות סביבתית, לא יהיה לנו היכן להתגורר.

עם זאת, היו סטודנטיות, כדוגמת אדווה, שלא הצליחה להבין את המושגים גם לאחר חזרתה לארץ, כפי שהיא העידה על עצמה: "אני עדיין לא מבינה בעצמי מה זה אזרחות סביבתית או מהי גלובליזציה". דברים אלה של אדווה בחזרתה לארץ דומה לאמירותיה לפני הנסיעה לנפאל: "אזרחות סביבתית? אין לי מושג מה זה אומר ואיך הנושא קשור לגלובליזציה". ציטוט זה של אדווה ממחיש את שונות הלומדים. בעוד שלמימי ולרוב חברותיה השהייה בנפאל סייעה להפנים את המשמעות המעשית של תהליך הגלובליזציה והשפעותיו החברתיות והסביבתיות, לאדווה לא סייעו בכך גם מראה העיניים, הקולות והריחות.

היבט כלכלי ו(אי) צדק כלכלי

ההכרה וההפנמה של היבטים כלכליים שבחלקם גורמים להבדל בין נפאל לישראל התעצמו ככל שהתארכה השהייה בנפאל. לא רק את ההבדלים מבחינה זו בין המדינות זיהו הסטודנטיות, אלא גם פערים כלכליים בתוך נפאל עצמה. שולה שמה לב לכך מהסתכלות דרך חלון האוטובוס:

כשנסענו לכפרים ראיתי שלטים ענקיים של אלקטרוניקה, מכוניות, דגמים אמריקאיים [...]. כל הסימנים האלה היו חלק מנוף הבתים ההרוסים והעניים ברחוב. היה קשה להבין את הפער בין חיי האנשים למציאות בעולם המפותח.

הסטודנטיות הישראליות רגילות לשלטי חוצות מערביים, הם פזורים ברחבי ישראל, אבל פחות מורגלות לניגוד בין הפרסומות לבין העוני, כפי שניתן לראות לאורך הכבישים בנפאל. לכן הן הופתעו לראות שאף על פי שנפאל היא מדינת עולם שלישי יש בה כמעט הכול, כפי שמציינת שולה בעקבות הסיורים ברחובות קטמנדו ושכונותיה:

כן היה איפה לקנות, וכמעט היה להם כל דבר, אם לא יותר, ויותר בזול... זה צריך להיות יותר יקר. זה כאילו דברים שלא הסתדרו. ואם זה מסעדות, ציפיתי למשהו ברמה הרבה יותר נמוכה, לא ציפיתי לזה.

מציטוט זה ניתן ללמוד על תהליך ההכרה וההפנמה שעברה שולה. מצד אחד, סממנים של תרבות מערבית, כמו שלטי החוצות של המכוניות המפוארות, המעידים שלא קיים מחסור. מצד שני, סממנים של מדינה מתפתחת שלמבקרים מבחוץ המחיה בה זולה. דוגמה נוספת להבחנה בין ישראל לנפאל בהיבט של (אי) צדק כלכלי שזיהו הסטודנטיות קשור לדרכי הטיפול בפסולת, כפי שמציינת מימי ביומן שכתבה עם שובה לארץ:

אני לא מבינה למה מדינות מפותחות לא מטפלות בזבל שלהן בתוך המדינה, יש להן כל כך הרבה פתרונות. במקום זאת הם שולחים למדינות מתפתחות כמו נפאל, ועם כל הקושי שיש להן גם ככה, הן צריכות להתמודד עם עוד זבל, זיהום וכל מה שמתלווה לזה. כל זה בשביל להכניס עוד קצת כסף למדינה. זה פשוט לא נקלט.

בכתיבתה של מימי ניכרים דברי ביקורת על המדינות המפותחות בכל הקשור לטיפול בפסולת, דבר היוצר אי־צדק כלכלי. אף על פי שקיימים בהן פתרונות טכנולוגיים לטיפול בפסולת, הן בוחרות בפתרון המשתלם להן יותר: שולחות את הזבל לנפאל, שם ממיין אותו כוח אדם זול ללא טכנולוגיה. בדרך זו תורמות המדינות להגדלת הפערים הכלכליים, כפי שצפו והבינו בנקל הסטודנטיות. מירה היטיבה לתאר את אי־הצדק הכלכלי שנוצר בעולם הגלובלי: "כל הדבר הזה שדיברנו עליו, כשאני קונה מגן לטלפון בדולר, מישהו אחר סובל בשביל זה [...], שאני איהנה מזה". מירה מבינה שדולר אחד אינו המחיר האמיתי של מגן הטלפון. העלות, שהיא המחיר האמיתי, היא רצף של אירועי ניצול מתחילת תהליך הייצור, כפי שהבינה סיון: "כל מה שהוא זול זה אומר שמי שעושה אותו מקבל שכר נמוך, וזה ניצול". מירה המשיכה בתיאוריה:

אם אני כביכול חיה יותר טוב ממישהו אחר שעובד כמו חמור רק בשביל שאני אחיה כמו שצריך, אז אין פה צדק כלכלי ולא צדק חברתי.

מירה הפנימה את המצב שבו אנשים במקום מסוים על פני הגלובוס עובדים קשה למען "איכות החיים" של אנשים בשר ודם כמוהם המתגוררים במקום אחד על אותו הגלובוס. הקשר בין עניים ממקום אחד הפועלים למען העשירים ממקום אחר הוא אחד המאפיינים של הגלובליזציה. היבט כלכלי גלובלי נוסף שחוו הסטודנטיות הוא הפער הכלכלי בתוך המדינה. פערים כלכליים ההולכים וגדלים בין העשירונים העליונים לעשירונים תחתונים כתוצאה מתהליכי הגלובליזציה. הניגודיות שהבחינו בה הסטודנטיות, בין שלטי החוצות הנוצצים והעושר בחנויות לבין העוני ברחובות, הם דוגמה ליכולתן לחוש את השפעת הגלובליזציה גם ברמה הפנים-מדינית.

היבט חברתי ו(אי) צדק חברתי

את ההומוגניזציה החברתית שיוצרים התהליכים הגלובליים הצליחו הסטודנטיות לחוש, גם אם לא ציינו זאת באופן פורמלי. מימי מתארת את העבודה עם הצוות הנפאלי: "הצוות התעניין, שאל שאלות, וניסה להבין איך באמת עושים פרויקט. לא הרגשתי הבדל מהעבודה בארץ". תחושתה של מימי ש"כולם דומים" אינה מנותקת מהמציאות. תחושה דומה ביטאה נורה:

ישבנו עם הצוות הנפאלי, אמנם לעיתים לא הבנו הכול, בגלל השפה, אבל עבדנו ביחד, חשבנו, תכננו ביחד והעברנו את הדברים ביחד כאילו אנחנו קבוצה אחת.

סממן חברתי "גלובלי" בולט הוא הטלפון הנייד. כפי שבישראל הוא אינו מפריד בין מעמדות, כך בנפאל. יהב ציינה ביומנה: "גם בכפרים הכי נידחים כולם הסתובבו עם ניידים, ולמרות שכמעט שאין חשמל, כולם כל הזמן עשו בו שימוש". יהב הופתעה מתופעת השימוש בטלפונים הניידים בנפאל שנראתה לה ענייה מישראל. היבט חברתי-תרבותי אחר שעלה אצל הסטודנטיות, בעיקר עם הנחיתה בנפאל וגם כשחזרו מהכפרים, הוא תרבות הנהיגה, כפי שציינה שולה: "הם נוהגים פה כמו משוגעים, ממש כמו בישראל". תרבות הנהיגה מלמדת על הדמיון בין שתי התרבויות המרוחקות כל כך פיזית אך דומות בפן הנהיגה למרות המרחק הגאוגרפי. מדוגמאות אלו ואחרות למדו הסטודנטיות שתופעת הגלובליזציה מקצרת מרחקים. אם לדמיון בהיבטים החברתיים-תרבותיים בין נפאל לישראל התייחסו הסטודנטיות בשוויון נפש, יחסית, כשסיכמו את המסע, הרי נושא ה(אי) צדק חברתי דווקא עורר תחושות עזות. במהלך השהייה בנפאל הן זיהו את הפער החברתי הנוצר מכך שיחידים וקבוצות אינם זוכים לתנאי קיום ראויים בעוד יחידים וקבוצות אחרות חיים טוב מאוד. יש הבדל ניכר בין התייחסותן לנושא של (אי) צדק חברתי לפני נסיעתן ועם שובן. בראיונות שלפני הנסיעה אפשר למצוא את תגובתה של שולה: "צדק חברתי? לא יודעת, שאנשים יעשו צדק עם מי שסביבם. לא יודעת... להתנהג כמו שצריך". באמירה זו ניכר ששולה אינה מקשרת בין ההתנהגות בישראל להשפעתה על הפער החברתי ועל אי הצדק החברתי שנוצר במקומות רחוקים כדוגמת נפאל. יהב בכלל חשבה שפער חברתי מוגדר בתוך גבולות: "הצדק החברתי מוגבל היום בגבולות". מציטוט זה ניכר שהיא אינה מבינה שצדק חברתי ואי-צדק חברתי אינם סרים למרותם של גבולות מלאכותיים שיצר האדם בין מדינות. הגבולות המדיניים שיצר האדם הופכים להיות בלתי רלוונטיים כשבוחנים צדק חברתי ברחבי העולם.

משני ציטוטים אלו, של יהב ושולה, האופייניים גם לשאר הסטודנטיות, ניתן להבין שלפני הנסיעה לנפאל הבנת הסטודנטיות את נושא הפער החברתי הייתה מצומצמת ואולי נתחמה בגבולות ישראל. עם שובן נשמעו קולות שונים בקרב כל הסטודנטיות, המדגישים את השוני בהבנת הנושא. היטיבה לתאר זאת נועה:

אני הייתי בשוק כשהבנתי שמדינות מהעולם שולחות את הזבל שלהן לשם. פשוט לא נקלט איך המדינות העשירות, כולל ישראל, משפיעות על המצב במדינות העניות, זה פשוט לא פייר כלפי המדינות העניות.

מדבריה של נועה אפשר להבין את ההלם שאחז בה כשהבינה את הקשר הכלכלי בין המדינות העשירות לעניות ואת אי-הצדק שיוצר קשר זה. דוגמה אחרת להתפתחות ההבנה של חלק מהסטודנטיות את המושג גלובליזציה ואת השלכותיה של התופעה על אי-צדק חברתי עולה מהדברים של שולה בקבוצת המיקוד:

גלובליזציה, אני יכולה להגיד שזה קשור לזה שבאמת יש השפעה במקום אחד, כאילו, מה שקורה במקום אחד משפיע על מקום אחר, גם במרחקים עצומים, כמו שראינו אצלנו וראינו בנפאל – זה גורם לכך שבמקום אחד אנשים נפגעים בגלל הפעילות של אנשים במקום אחר, שזה קשור להתפתחות. לפני כן לא ידעתי את זה בוודאות. ידעתי על זיהום אוויר, דברים כאלה, אבל לא ידעתי מה זה גלובליזציה בכלל.

מציטוט זה ניתן ללמוד על ההבנה שרכשה שולה בלמידה בחו"ל: ממצב של אי-ידיעה למצב של הבנה שהפעילות האנושית במקום אחד על פני כדור הארץ משפיעה על האדם בקצה השני של כדור הארץ וגורמת לאי-צדק חברתי. מירה ציינה בפירוש את המילה "נפאל" ברפלקציה שעשתה: "אנחנו מוכרים פסולת לנפאל אז זה לא צדק סביבתי. זה לא... אנחנו גורמים למישהו אחר בעולם הזה לסבול על חשבוננו בגללי, כאילו, למה?" מציטוט זה ניכר שמירה חשה אי-נוחות מהסבל שאורח החיים שלה בישראל, מרחק אלפי ק"מ, גורם לאזרחים נפאלים.

ההתפתחות הרבה ביותר בשימוש במושגים המקצועיים והבנת הקשר ביניהם חלה אצל עינב. היא חיברה בין אי-צדק חברתי לגלובליזציה תוך שימוש במושגים המקצועיים: "נפתחו לי העיניים בנושא גלובליזציה ואי-צדק חברתי. הבנתי מה המשמעות של המונחים ואיך עשירים במקום אחד יכולים להשפיע לרעה על עניים במקום אחר". גם מירה היטיבה לתאר את הקשרים בין המרכיבים השונים:

אה, כן, זה מה שלמדנו בהר הזבל, שמדינות מפותחות מוכרות וכך ביומן המקורי. א"ג] זבל למדינות מתפתחות ומנצלות את זה שאין להם כסף, והם צריכים את העזרה הכספית, והם יקבלו כסף אבל יחיו בתנאים סביבתיים

ירודים, ואז כן, זה משפיע ואז אתה מבין מה שאי-שוויון כלכלי מוביל לאי-שוויון חברתי שגורם לאי-שוויון סביבתי.

מירה חיברה בין כלכלה, חברה וסביבה, שהם מרכיבי הקיימות. היא תיארה כיצד חוסר שוויון כלכלי מוביל לאי-צדק חברתי שמוביל לאי-צדק סביבתי. כאן יש לציין, כי כל האזכורים של המושגים "גלובליזציה" ו"אי-צדק חברתי" הופיעו בדיעבד – או בריאיון או בקבוצת המיקוד. ביומן הסינכרוני שכתבו הסטודנטיות, אף אחת לא הזכירה את המושג "גלובליזציה" עצמו. ההיבט הגלובלי היחיד שחזר בכל יומני המסע היה החוויה בהר הזבל. חוויה זו אפשרה הפנמה של הקשר בין האשפה שהסטודנטיות מייצרות בישראל לבין היבטים סביבתיים, חברתיים וכלכליים בנפאל.

התנהגות פרו-סביבתית

לפני נסיעתה סיפרה נועה שהיא גדלה בבית שלא הייתה בו תרבות של מחזור:

אני לא ממחזרת, אני מודה, לא גדלתי בבית כזה [...]. זה עצוב אבל זה ככה [...] ואני ממש ממש רוצה להתחיל ללמוד למחזור, ולעשות עם זה משהו, כי אפשר להשתמש [...] בא לי שזה יהיה חלק מהחיים שלי.

אף על פי שנועה לא רכשה בבית מסורת ותרבות של מחזור, היא מביעה רצון להתחיל למחזור וכמהה שנושא זה יהיה חלק מחייה. לאחר השהייה בכפרים בנפאל חלו לדבריה תמורות בהתנהגותה: "עשינו טיול וממש הפריע לי שקיות הזבל שאנשים זורקים עם החטיפים שלהם על הרצפה. ואני אספתי, כל כמה צעדים הכנסתי לתיק וכשסיימנו את המסלול זרקתי לפח". דוגמה זו ממחישה שלשהייה בנפאל הייתה כנראה השפעה על נועה בהקשר של פיתוח התנהגות פרו-סביבתית. גם סיון דיברה על שינויים שחלו אצלה בכל הקשור להתנהגות:

אני לא אשקר, אני לא אגיד שמאז עשיתי [...] נקטתי כל כך הרבה צעדים. אבל כן, אני מקפידה יותר על הפרדה. כאילו דברים קטנים שפתאום קופצים כזה במחשבה ואתה שם לב אליהם.

בתיאורה ממחישה סיון את השינוי הקטן שחל אצלה בהיבט של הפרדת פסולת. אין זה מפתיע שסיון התייחסה לנושא הפרדת הפסולת, כי בכפרים שבהם היא

התגוררה ועבדה במהלך השהייה בנפאל נאלצו הסטודנטיות להפריד את הפסולת. גם השפעה בטווח ארוך יותר על ההתנהגות הפרו-סביבתית, כשהן כבר חזרו לארץ, דווחה על ידי הסטודנטיות, לדוגמה על ידי אור:

אני לא יכולה לקנות [בבית קפה זול] כל מה שזול זה אומר שמישהו מקבל משכורת נמוכה [...] וזה ניצול התעסוקה [...]. פתאום הבנתי, הופתעתי להבין, כי הפיתוח שלנו הפך את שלהם [העולם השלישי] לזבל... זה הפריע לי והחלטתי לא לקנות עוד בבית הקפה הזה.

אור מציינת את השינוי בהתנהגותה בעקבות השהייה בנפאל ואת ההבנה ש"לכל דבר יש מחיר". היא מבינה שלהתנהגות בישראל יש השפעה על המצב במקומות רחוקים. אור מדגישה שהיא לא יכולה לרכוש בחנות הזולה כי היא מודעת לקשר בין הדברים הזולים בעולם המערבי למצב בעולם המתפתח. גם גלית ציינה ניצני התנהגות שונה לאחר חזרתה מנפאל: "אם עכשיו אני אארח כמה חברים ולא יודעת... אוציא חטיפים לצלוחיות, יכול להיות שאני כן אוציא חד-פעמי, אבל אני אשתדל [להשתמש] פחות". ניכר אפוא שהשינוי ההתנהגותי של גלית עמוק פחות מזה של אור. בניגוד לגלית, אצל מירה כן ניכר שינוי עמוק בהתייחסותה לשימוש בכלים חד-פעמיים:

אני גרה בדירת שותפים, והחברים שלי כל היום שותים בכוסות פלסטיק. זה... אני אומרת להם, תגידו, זה נשמע לכם הגיוני? הם מוציאים צלחות, אני אומרת להם, לא, צלחות זכוכית. דברים כאלה.

אצל מירה השינוי שחל הוא מקיף יותר ולא רק קשור לכלים חד-פעמיים: "אני שמה בקבוקים בצד, אני חושבת כמה אני מדליקה את הדוד וכמה אני פותחת את המים לצחצוח שיניים, או כמה קר לי במקלחת ואני רק חושבת על המים שיוורדים ואני מבזבזת מים". מירה החלה לנקוט פעילויות פרו-סביבתיות במרחב ביתה, הקשורות להיבטים נוספים של הסביבה.

שינויים התנהגותיים אלו מלמדים על השפעת המסע לנפאל על התנהגותם הפרו-סביבתית של הסטודנטיות. מעשית, זה בא לידי ביטוי בהיקפים קטנים, אבל ניכר כי המודעות להתנהגות פרו-סביבתית התעוררה אצל כל הסטודנטיות שששהו ולמדו בנפאל.

שינוי בתפיסה חברתית וחינוכית

פרק זה כולל שלל ציטוטים המלמדים על התפתחות תפיסתן החברתית והחינוכית של הסטודנטיות בעקבות ההתנסות המעשית בנפאל והחוויה שהן עברו שם. בהקשר זה נמצאו שלוש תמות מרכזיות: קבלת השונה, גורמים מוטיבציוניים וגיבוש חזון מקיים.

קבלת השונה

שינוי מקצועי חינוכי שחל אצל הסטודנטיות במהלך הלמידה בחו"ל כפי שהן הדגישו קשור לתפיסת השונה. מיכל אמרה: "למדתי להבחין בשונה, לראות שבני האדם שונים אחד מהשני [...] ולמדתי לקבל את השונה". עינב הוסיפה: "המשלחת חיזקה לי את יכולת ההכלה". מירה תיארה איך הלמידה בחו"ל שינתה אותה:

כן, זה שינה. זה שינה דברים, יכולת הסובלנות, היכולת לנסות להבין את הצד השני, אם זה התלמידים או אנשים שהם שונים ממני [...] השתייה בנפאל אפשרה פיתוח סובלנות ויכולת להקשיב לצד השני מבלי לשפוט.

דבריהן של מיכל, עינב ומירה מלמדים על חשיבות השתייה בנפאל לפיתוח ההתבוננות על השונות הקיימת בין בני האדם ועל יכולת הכלת השונה כחלק מאורח החיים המקצועי חינוכי. גלית ציינה ביומנה:

המשלחת הפכה את הסימאאות החינוכיות של הכלה השונה וקבלת השונה לפרקטיקה. אמנם למדו על הכלה והכרות של השונה, אבל הכל היה בתיאוריה. בנפאל, היינו צריכות להתמודד בפועל עם הכלה של השונה, כדוגמת הצורך לגשר על תפיסות שונות שלנו ושל הצוות הנפאלי בכל הקשור לדרכי העברת סדנאות המבוססים על גישות הוראה שונות.

מדברי הסטודנטיות ניתן להבין שללמידה בחו"ל תרומה משמעותית להפנמת עקרונות כהבנה והכלה של השונה והשונות הקיימת בין האנשים, עקרונות שלמדה בצורה תאורטית במכללה. אפשר להעריך שהלמידה בחו"ל הייתה נדבך נוסף, חשוב ומשמעותי ביכולת ההפנמה של רעיונות אלו בקרב הסטודנטיות.

גורמים מוטיבציוניים

מוטיבציה לעסוק בחינוך הייתה עוד היבט חינוכי הקשור להתפתחות חינוכית מקצועית של הסטודנטיות ששהו בנפאל. ברוב המקרים עלה ההיבט המוטיבציוני דרך השוואה שהן עשו בין אנשי חינוך שם וכאן. כך מתארת גלית:

[...] כי פה [בישראל] אני חושבת שהרבה פעמים בחינוך, הגננות והמורים מאבדים את זה אחרי שלוש-ארבע שנים, כבר אין כוח לזה, כבר כאילו מתעייפים. באים לעבודה, מסמנים וי על עוד יום, כבר לא רואים את הלהט הזה בעבודה. ואצלם כן רואים את זה [...] זה מעורר השראה ורצון להיות גננת עם מוטיבציה כמו בנפאל.

מדברי גלית מצטיירת תחושה של קנאה במורים ובגננות המלמדים בנפאל שמתמידים במוטיבציה שנים רבות כמחנכים במערכת החינוך. לתחושה, המורים והגננות בנפאל פחות שחוקים ובאים לעבודה עם מוטיבציה גבוהה יותר. גלית גם מתארת את ההשראה והמוטיבציה שקיבלה מאותם אנשי החינוך שפגשו:

לראות איך הגננות מצליחות ללמד בתנאים הקשים, ולראות שהן לא רואות בזה קושי היה מעורר השראה. הגננות שראינו נתנו לי את החשק והמוטיבציה להיות כבר גננת. להיות גננת שבאמת רוצה להיות גננת, עם תשוקה ענקית למקצוע, להיות גננת שמגיעה לגן כל בוקר עם חיוך על הפנים, וגם כשקשה היא צוחקת ולומדת מזה, להיות גננת שאוהבת את הילדים שלה אהבה אמיתית, להיות גננת שתעשה הכול בשביל הילדים שלה ותלך כל בוקר כמה קילומטרים טובים כדי להגיע לגן שלה שנמצא במקום מבודד בלי אף חברה מסביב.

דברי גלית מדברים בעד עצמם: המפגש עם אנשי החינוך בכפרים המרוחקים מקטמנדו חזק את רצונה לעסוק בחינוך. סטודנטית אחרת מתארת איך הבינה שאנשי החינוך בנפאל אינם נופלים מאנשי החינוך בישראל ואולי הם אפילו טובים יותר:

הבנתי שגשורת חינוך בנפאל לא פחות טובות, אם לא יותר, מאנשי חינוך הנמצאים בארץ, שלמדו במכללות לחינוך הכי נחשבות שיש. יש להם משהו

שהוא הרבה יותר מכלים, יש להם אהבה למקצוע ולילדים, שזה הדבר הכי חשוב! צריך ללמוד ממנו, זה מעודד השראה להיות מחנכת.

מדברי סטודנטית זו ניתן ללמוד, שגם אם היא באה עם דעות קדומות לגבי המחנכים במערכת החינוך הנפאלית, המפגש הישיר עם אנשי החינוך בנפאל שינה את דעתה. המפגש הזה גרם לה השראה להיות מחנכת בישראל. לסיכום תת-פרק זה ייאמר, שהשהייה בנפאל הפכה אצל חלק מהסטודנטיות לגורם מוטיבציוני לעסוק בחינוך. הן ראו במחנכות הנפאליות מודל כיצד צריכה להתנהל אשת חינוך שיש לה מוטיבציה ותשוקה למלא את התפקיד החינוכי שבו בחרה.

גיבוש חזון מקיים

את השינויים שעליהם דיווחו הסטודנטיות בגיבוש חזון המקצועי-חינוכי השם דגש על קיימות כתוצאה מהשהייה בנפאל ניתן לחלק להשפעות בטווח הקצר ולהשפעות בטווח הארוך. אדוה ציינה שכבר כיום, במהלך ההתנסות המעשית שלה, היא התחילה ליישם חזון על בסיס עקרונות הקיימות:

כבר כיום כשאני מורה השתמשתי במה שלמדתי בנפאל על השימוש בפשטות. אפשר ליצור כל משחק מדברים קיימים ואין צורך לקנות כל משחק שעטוף בנייר צלופן, זה לא מקיים. גישה זו ממשיכה ללוות אותי כל העת.

יהב פירטה את החזון המקיים שלה בעתיד: "ברור שאני אהיה גננת אחרת, גננת מקיימת זו בכלל לא שאלה. אני אעשה שימוש חוזר בחומרים ואשתדל לחזור". דוגמאות אלו מצביעות על השינוי בגישה החינוכית מקצועית ואימוץ עקרונות הקיימות, כמו פשטות, שימוש חוזר בחומרים קיימים כדרך חינוכית מקצועית. נושא הפשטות עלה גם בדבריה של שמרית: "זה היה הדבר העיקרי נראה לי שלקחנו משם, שאפשר לעשות הרבה מכלום ולא צריך לתרום לכמויות האשפה שאנחנו מייצרים". דוגמה זו של שמרית מרחיבה את התפיסה שלא רק שאפשר לעשות הרבה מאוד דברים מחומרים קיימים, אלא שזה גם גורם לצמצום הפסולת. דוגמאות אלו אינן ייחודיות לאדוה, יהב ושלומית. סטודנטיות אחרות הזכירו בדבריהם ובכתביהן דברים דומים על השינוי שחל בהן בעת השהייה בנפאל בעת

יצירת פעילויות ומשחקים המתבססים על חומרים מקומיים ולא קנויים. נורה מספרת מה היא לקחה מהמפגש עם המורים והגננות שפגשה בכפרים בנפאל:

כל העניין (הוא) באמת של פשטות. של [...] איך מכלום הם עושים הרבה. כאילו, גם הכיתות שהן לא כיתות, גם החומרים שאין להם [...]. כל דבר הם פשוט עושים מכלום, מצליחים ללמד בלי כל האמצעים והטכנולוגיה שלנו.

מדבריה ניתן ללמוד שגם ממורים בעולם מתפתח, כמו המחנכים הנפאלים, אפשר ללמוד ליצור אמצעי המחשה שאינם מבוססים רק על טכנולוגיה.

גם אם הסטודנטיות לא הזכירו בכתבתן או בשיחות שנערכו עימן את המילה "חזון", נראה בבירור שלפחות אצל חלקן עולה תמונה של יישום עקרונות הקיימות בתפיסתן החינוכית, שהן נחשפו אליהם בנפאל. חשיפה זו סייעה להן לגבש את התפיסה החינוכית העתידית, המתבססת על ערכי הקיימות. תפיסה זו היא למעשה החזון החינוכי.

לסיכום פרק הממצאים ניתן לומר, שכל הסטודנטיות חשו שהחוויה בנפאל הייתה משמעותית עבורן. כולן אמרו שחוויה סטודנטיאליט זו לא תישכח ותלווה אותם כל החיים. רק במהלך השהייה שלהן בנפאל את חשו על בשרן בצורה ישירה והפנימו את הפערים הכלכליים, החברתיים והסביבתיים בין החיים בישראל לבין החיים בנפאל. אין עוררין שלביקור בהר הזבל הממוקם בליבה של קטמנדו היה חלק גדול בהבנה של פערים אלו, כפי שהדבר בא לידי ביטוי במגוון הציטוטים והאזכורים של הסטודנטיות לאחר חזרתן. לא רק שהן למדו להכיר את הפערים בין החיים בישראל לנפאל בכל שלושת תחומי הקיימות – כלכלה, חברה וסביבה – חלק גם הבינו שבין גורמים אלו יש קשר, כפי שמציינת טליה: "קשה להפריד בין צדק סביבתי לצדק חברתי – הם אחד, ובטח שאנחנו, בעולם המערבי, משפיעים על העולם השלישי". משפט זה מלמד על התפתחות ההבנה שלהן בעקבות השהייה בנפאל. ממצב שבו הן אינן מכירות את המושגים צדק חברתי וצדק סביבתי ו"הם תחומים בגבולות" כדברי אחת מהן לפני ההתנסות בנפאל, להפנמה ולהבנה מערכתית של השפעת העולם המערבי על החיים בנפאל. לזאת יש להוסיף את רגש הקנאה והכבוד שרוחשים בנפאל לאנשי החינוך גם בכפרים מרוחקים. אנשי חינוך אלו היו מודל ומקור להשראה לסטודנטיות הישראליות. ניכר, כי רובן מסכימות ששהייה בנפאל הייתה קצרה מדי, כפי שציינה שולה בריאיון: "בסופו של דבר היינו בכפרים שבועיים, זה כלום זמן". כמו כן, כל 12 הסטודנטיות אמרו שהן היו

חוזרות על ההתנסות הזאת, או כפי שאמרה סיון: "אני אומרת שאם יש תוכנית המשך, אז הייתי שמחה לצאת". מדבריה עולה, שהקורס שהתחיל בארץ ונמשך בנפאל הפך את הלמידה במכללת סמינר הקיבוצים לחוויה סטודנטילית אחרת.

דיון ומסקנות

מחקר זה בחן כיצד חוו סטודנטיות ישראליות להוראה את התנסותן הלימודית בנפאל, ומהן השלכותיה של התנסות גלובלית זו על תפיסתן את נושא הקיימות. הקורס שבו מדובר היה שונה במהותו ממרבית הקורסים המתנהלים במכללה. הוא לא נועד רק להקנות ידע דיסציפלינרי, בהתאם לגישה המקובלת במרבית המוסדות להשכלה גבוהה בעולם המערבי (Lammers & Murphy, 2002), ששורשיה נטועים עמוק בגישה הרציונלית, המתבססת על הבנה "מבוססת", "קפדנית" ו"מדעית" של העולם (Lambkin, 1998). גישה זו יוצרת ציפייה לאובייקטיביות, לאוניברסליות וליכולת חיזוי, דבר שאינו קיים במציאות שאנו חיים בה (Sipos et al., 2007). אפשר לומר שגישה זו אינה מקנה לפרחי ההוראה כיום ולמחנכי המחר את הכלים להתמודד עם עולמנו הגלובלי והדינמי (Houston, 2013). האובייקטיביות המאפיינת את הרציונליזם אינה עולה בקנה אחד עם נקודות המבט השונות להגדרות של צדק חברתי, צדק סביבתי, צדק כלכלי ואזרחות סביבתית – הגדרות תלויות-תרבות. לכן, הקורס חוצה גבולות זה שהחל בישראל ונמשך בנפאל התבסס על יצירת חוויה רגשית, שנועדה לעודד לעשייה סביבתית. הקורס, שלא הסתפק בהעברת מידע ושחשף את הסטודנטיות לעידן הגלובלי דרך חוויה רגשית וחושית, הוא קורס חדשני וייחודי במכללת סמינר הקיבוצים. לייחודו יש תרומה רבה להתפתחותן האישית והמקצועית של כל אחת ממשתתפותיו כמחנכות עתידיות בעלות גישה הומנית וראייה גלובלית, כפי שמבקשת המכללה לחנך את הבאים בשעריה.

קורס חוצה גבולות זה שילב בין מטרות היסוד של החינוך בהשכלה הגבוהה, ובהן רכישת ידע (Lammers & Murphy, 2002), אך גם אפשר אלמנטים של למידה התנסותית חווייתית שכמעט שאינם מוכרים בקורסים אקדמיים (Kolb & Kolb, 2005). נראה שהשילוב בין רגש ועשייה ובין רכישת הידע תרם רבות ליכולתן של הסטודנטיות להפנים את השלכות התהליכים הגלובליים על החיים על פני כדור הארץ. החיבור בין הפרדגוגיה לבין תחומי התוכן של מאמר זה (קיימות

וגלובליזציה) היה משמעותי. קורס זה, ששולבו בו אלמנטים פדגוגיים שכמעט שאינם מוכרים במערכת הלימוד של ההשכלה הגבוהה, אפשר לסטודנטיות לרכוש ידע תוך כדי התנסות מעשית שלפעולת החושים הבלתי אמצעית היה תפקיד חשוב בה. חוש הריח, חוש השמיעה וחוש הראייה "עבדו שעות נוספות", והשילוב בין פדגוגיה הכוללת התבססות על החושים, על התנסות חינוכית מעשית ועל רכישת ידע תאורטי הפכו את הקורס לחוויה סטודנטיאלית אחרת. אקפולקו

החוויות החושיות שחוו הסטודנטיות הישראליות בנפאל המתוארות במאמר זה מחזקות את טענתו של ג'ון דיואי בדבר האפשרות המעשירה של חוויה שיכולה לשנות ולהוביל לשינוי של האדם כלפי עצמו, כלפי החברה שהוא בה במגע איתה וכלפי הסביבה העוטפת אותו בחייו, עד כדי יכולתו להוביל לדרך חיים חדשה (Dewey, 1938). על פי עדויות הסטודנטיות, הלמידה ההתנסותית האישית בקורס זה אכן חוללה שינויים משמעותיים במנעד רחב של היבטים הקשורים להפנמת תהליך הגלובליזציה והשפעותיו. שינויים אלה התבטאו בתפיסת הסטודנטיות את המושג הקיימות, במיומנויות של קבלת השונה, בפעילות למען הסביבה ובעמדות הקשורות ליתר צדק סביבתי, חברתי וכלכלי. שינויים אלו גרמו, לפחות אצל חלקן, לשינויים אישיים ולא־מוֹץ עקרונות הקיימות והגישה ההומניסטית.

ניכר כי החוויה הסטודנטיאלית האחרת שחוו הסטודנטיות בקורס חוצה גבולות זה הפכה את למידת נושא הגלובליזציה והשלכותיה ללמידת עומק. למידת עומק מוגדרת כלמידה שבה הסטודנטים מתמקדים לא רק בחומר אלא גם במשמעות הבסיסית של המידע, המדגישה את החשיבות של הפעלת רגשות בהוראה כדי לעזור ללומדים, תוך כדי שימוש באסטרטגיות שונות, כגון שילוב של מגוון משאבים, רעיונות לדיון עם אחרים, והקשרים בין־תרבותיים. למידת העומק מאפשרת סינתזה של מידע מלמידה מוקדמת תוך חשיפה תופעות חדשות שנועדו לסייע לסטודנטים לראות דברים מנקודות מבט שונות הנרכשות על ידי התנסות עצמית וחקירה עצמית ולא על ידי העברת ידע באמצעות מרצה (Duarte, 2013).

מאפיינים של למידת העומק נמצאו בקרב כל הסטודנטיות שהשתתפו בקורס. התמות שעלו מניתוח הממצאים תואמות את המודל המציג את האופי ההוליסטי של חוויית לימודים טרנספורמטיבית. חוויה הוליסטית זו מתייחסת לתחומי למידה קוגניטיביים ("ראש"), פסיכו־מוטוריים ("יד") ורגשיים ("לב"), המאפשרים חוויה אישית עבור המשתתפים (Sipos et al., 2007). המודל "ראש יד לב" נבנה על בסיס ספרות מגוונת, כגון חינוך בר־קיימא, תאוריות למידה טרנספורמטיביות,

למידה מבוססת-מקום, גישות למידה מקומיות, למידה חווייתית, אוריינות אקולוגית, תורת לימודים ושינוי רעיוני בשיעורי מדע. מודל זה יכול להוביל תהליכים טרנספורמטיביים הנחוצים כדי לשנות את הפרדיגמה האנתרופוצנטרית של התרבות המערבית, המנוגדים לא פעם לגישת הקיימות, לערכים שהיא מציגת ולתהליכים בר קיימא (Singleton, 2015; Lange, 2018).

במקרה של המחקר הנוכחי, ה"ראש" כלל את העדות על הבנתן (הקוגניטיבית) של רוב הסטודנטיות את המושגים הקשורים לגלובליזציה ואת השפעותיה של תופעה זו. נראה כי השהייה בנפאל הצליחה לחדר אצלן במידה זו או אחרת כמה נושאים הנמצאים בבסיס הידע של החינוך לקיימות, שלא הופנמו בעת קורס הקיימות השנתי שנלמד בישראל, ובהם הרעיונות של צדק כלכלי ואי-צדק כלכלי, צדק חברתי ואי-צדק חברתי, גלובליזציה וקיימות והתלות ההדדית בין חלקים שונים על פני כדור הארץ.

ה"לב" של הסטודנטיות שהשתתפו בקורס חוצה הגבולות הפך לרגיש יותר לסביבה הטבעית והאנושית, ויכולת ההכלה של השונה התפתחה. ניכר שהסטודנטיות הגיעו לנפאל עם פתיחות רגשית ומחשבתית, והדבר סייע להן להתבונן באנשי החינוך שם כמקור להשראה חינוכית (Schmidt & Pardo, 2017). פתיחותן ללמוד מהם וממה שראו ושמעו בכלל בנפאל יכולה להיות בסיס טוב בעבורן כנשות חינוך בישראל (Interis et al., 2018; Niendorf & Alberts, 2017). כמחנכות בעתיד טוב יהיה אם יהיו להן רגישות ומסוגלות להתעלם מדעות קדומות המבוססות על מעמד כלכלי-חברתי, בעיקר במדינה קולטת עלייה בישראל.

ה"יד" של הסטודנטיות כללה התנסות בעבודה חווייתית משותפת עם הצוות הנפאלי בכפרים ויצירת סדנאות לימוד לצוותי החינוך המקומיים. סדנאות לימוד אלו, שהתבססו על חומרים מקומיים בלבד, דרשו מהסטודנטיות הישראליות עבודה יצירתית רבה לנוכח דלות האמצעים של אנשי החינוך בכפרים. שתי מגבלות אלו, המחסור בחומרים והצורך בשיתוף פעולה עם צוות זר מתרבות שונה יצרו חוויית עבודה ייחודית. כך אפוא הוכח שלא די לדבר על הסביבה ולפתח עמדות חיובית בנושא סביבתי, אלא חשוב להתנסות בדברים באופן מעשי, בדרך בלתי אמצעית וללא תיווך (Kollmuss & Agyeman, 2010).

בהקשר של העשייה למען הסביבה, חלק מהסטודנטיות התייחסו לעשייה סביבתית במעגל האישי בלבד. עשייה זו תואמת חלקית את המודל של קוגן וקובו (Cogan & Kubow, 1997), שתואר לעיל. מבין שמונת התנאים הנדרשים לשם

פעילות סביבתית, הקורס בנפאל אפשר לסטודנטיות להיחשף לחמישה: יכולת להסתכל ולהתקרב לבעיות כחברה בחברה גלובלית; יכולת לעבוד עם אחרים בדרך שיתופית; יכולת להבין, לקבל, להעריך ולהכיל הבדלים תרבותיים; יכולת לחשוב באופן ביקורתי ומערכתית ונכונות לשנות את אורח החיים ואת הרגלי הצריכה כדי להגן על הסביבה. שלושת התנאים האחרים – הגנה על זכויות האדם ללא הפליה בכל צורה שהיא; נכונות לשלב פתרונות לא אלימים לפתרון קונפליקטים וכניסה לחיים הפוליטיים ברמה המקומית, ברמה הארצית וברמה הבין-לאומית – לא דווחו. לכן, בכל הנוגע לקורס שהלמידה בחו"ל היא המרכיב העיקרי בו רצוי לחשוב על דרכים נוספות שיעודדו עשייה סביבתית ברמה הגלובלית ויאפשרו פיתוח אזרחות סביבתית גלובלית המבוססת על צדק חברתי ועל צדק סביבתי, גם מעבר למעגל האישי. דרכים כאלה גם יעודדו פעילות במרחב הציבורי, מה שלא עשו הסטודנטיות שחזרו מנפאל. ניתן להניח שלמרות כל היתרונות של קורס בחו"ל, בפרק הזמן הקצר שבו שהו הסטודנטיות בחו"ל אין די כדי לעודד תהליכי העצמה לפעילות פרו-סביבתית ברמה הגלובלית. עם זאת, יש לדעת, כפי שציינה אחת הסטודנטיות – שלכל פעולה סביבתית, כדוגמת אי קנייה בקופיקס, יש השפעה במעגל המקומי, הארצי והגלובלי.

לסיכום, הקורס האקדמי חוצה הגבולות שעליו דווח במאמר זה זה סייע ליצור חוויה סטודנטיואלית אחרת. הקורס הצליח לשלב בין ידע, רגש ועשייה סביבתית, דבר שאינו נפוץ באקדמיה. מבחינה רגשית, כל הסטודנטיות חוו חוויה עוצמתית. מבחינה קוגניטיבית, מרביתן הצליחו להפנים את עקרונות הקיימות והגלובליזציה והשפעותיה. ניכרת התפתחות ביכולתן של מרבית הסטודנטיות להשתמש במושגים המקצועיים המבטאים את ההבנה של המושג גלובליזציה והשלכותיה. חלקן הבין את השלכות התהליכים הגלובליים ואת החשיבות של החשיפה למקומות ותרבויות רחוקים מהן, ויש להן יכולת להשפיע על גיבוש החזון החינוכי והמקצועי שלהן. מבחינת עידוד עשייה למען הסביבה, ניכר כי רוב הסטודנטיות התחילו לפעול למען הסביבה, אך עדיין במרחב הפרטי ופחות במרחב הציבורי.

ממצאי מחקר זה דומים לאלה של מחקרים אחרים שנעשו בעולם שהוכיחו את החשיבות של השילוב בין תאוריה למעשה בקידום פעולה למען הסביבה (Gal & Gan, 2017). השילוב של "ראש", "לב" ו"יד", כלומר בין לימוד חוויתי המבוסס על הבנה קוגניטיבית לפעילות מעשית התנסותית הוא הבסיס לעיצוב מנהיגים חינוכיים ואנשי חינוך בעלי גישה הומניסטית ואחריות חברתית סביבתית (Williams, 2018).

במסגרת הדיון יש לציין את מגבלות המחקר ובהן שתיים עקריות: האחת היא שהוא לא בחן את ההשפעות ארוכות-הטווח של הנסיעה לנפאל. כל הממצאים מתבססים על ראיונות שקוימו מייד עם החזרה שלהן לארץ, על קבוצות מיקוד ועל יומני המסע שלהן. מגבלה נוספת היא העובדה שבקבוצת מחקר זו היו סטודנטיות בלבד. מעניין לבחון אם ממצאים דומים יופקו מקבוצת מחקר שתכלול סטודנטים בלבד שתהיה קבוצה מעורבת מבחינה מגדרית.

למרות מגבלות אלו, למחקר זה חשיבות בכמה היבטים. ראשית, הוא מדגים את הפוטנציאל הטמון ביצירת חוויה סטודנטילית אחרת באמצעות קורס חוצה גבולות במכללה להכשרת מורים. שנית, הוא מדגים כיצד ניתן ליצור שינוי רדיקלי בקורסים של ההשכלה הגבוהה ולשלב בהם ערך מוסף כדוגמת עידוד פעילות פרו-סביבתית ויצירת חזון חינוכי מקיים, ללא פגיעה בתהליך רכישת הידע.

מבחינה מחקרית, מאמר זה תורם לשדה המחקר המדעי, שכן בחינה של מחקרים העוסקים בהוראת הגלובליזציה במוסדות להכשרת מורים נדירה יחסית (Paine, Aydarova, & Syahril, 2017). גם מבחינה פרקטית מחקר זה חשוב, שהרי הרלוונטיות של נושא הגלובליזציה להכשרת מורים אינה רק תוצאה של תנועה פיזית של חומרים ואנשים, אלא חילופי רעיונות או העברתם וצמיחה של פרספקטיבות בין-לאומיות.

המלצות

בעקבות הממצאים של המחקר הנוכחי, מוסדות להשכלה גבוהה או חוגים העוסקים בתחומי הדעת של הגלובליזציה והקיימות הרואים את עצמם לא רק ככלי להעברה ידע, אלא ככלי המכשיר את הסטודנטים לאזרחות גלובלית, יכולים לפעול כדי לשלב בקורסים התאורטיים התנסות מעשית של עשייה במדינות מתפתחות כשלב ראשון בעידוד העשייה למען הסביבה. טוב יעשו חוגים אלו אם יקפידו על שילוב של פרק מעשי במדינה מתפתחת, לאור התרומה הרבה של השהייה במדינה מתפתחת להתפתחות הידע והעמדות בכל הקשור לאזרחות סביבתית גלובלית כפי שנמצא במחקר זה, ואף למוטיבציה לעשייה למען הסביבה כפי שנצפתה אצל חלק מהסטודנטיות. לבסוף, מומלץ לפתח מחקר אורך שיבחן כיצד האזרחות הסביבתית הגלובלית מתפתחת באמצעות מסע חינוכי, האם היא מתחזקת לאחר מכן, משופרת או דועכת עם הזמן.

מקורות

- סמינר הקיבוצים (2019). *ייעוד ויעדים של מכללת סמינר הקיבוצים*. נדלה מהאתר: <https://www.smkb.ac.il/seminar-vision>
- צבר־בן יהושע, נ' (2016). *מסורות וזרמים במחקר האיכותני*. תל אביב: מכון מופ"ת.
- שקדי, א' (2003). *מילים המנסות לגעת*. תל אביב: רמות.
- Ausubel, D. (1963). *The psychology of meaningful verbal learning*. New York: NY: Grune and Stratton.
- Bumpass, N., Cooper, J., Heaney, C., Snipes, M., Wilson, O., & Wilson, S. (2011). Use of community-owned and-managed research to assess the vulnerability of water and sewer services in marginalized and underserved environmental justice communities. *Journal of Environmental Health, 74*, 8-16.
- Carter, R. L., Simmons, B., Udall, S., John, P., & Kennedy, F. (2015). The history and philosophy of environmental education. In A. Bodzin et al. (Eds), *The Inclusion of environmental education in science teacher education* (pp. 3-16). The Netherlands, Dordrecht : Springer.
- Clark, N., & Stevenson, N. (2003). Care in the time of catastrophe: Citizenship, community and the ecological imagination. *Journal of Human Rights, 2*(2), 235.
- Cogan, J., & P, Kubow. (1997). Multidimensional citizenship: educational policy for the twenty-first century. *International Service Learning & Community Engagement, 2*, 1-57.
- Crosby, S. D., Howell, P., Thomas, S., Crosby, S. D., Howell, P., Social, S. T., ... Thomas, S. (2018). Social justice education through trauma-informed teaching Social justice education through trauma-informed teaching. *Middle School Journal, 49*(4), 15-23.
- Czerwionka, L., Artamonova, T., & Barbosa, M. (2015). Intercultural knowledge development: Evidence from student interviews during short-term study abroad. *International Journal of Intercultural Relations, 49*, 80-99.
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. New York, NY: Collier Books.
- Duarte, F. P. (2013). Conceptions of good teaching by good teachers: Case studies from an Australian university. *Journal of University Teaching & Learning Practice, 10*(1), 1-17.

- Engel, L. C., Fundalinski, J., Gatalica, K., Gibson, H., & Ireland, K. (2017). Global citizenship education for every student: The Washington, DC public schools' study abroad program. *Childhood Education, 93*(6), 516-524.
- Finger, M., & Verlaan, P. (1995). Learning our way out: A conceptual framework for social-environmental learning. *World Development, 23*(3), 503-513.
- Francis, D. (2017). Teaching for social justice education: the intersection between identity, critical agency, and social justice education. *South African Journal of Education, 31*(3), 299-311.
- Franz, N. K. (2015). The unfocused focus group: Benefit or bane?. *The Qualitative Report, 16*(5), 1380-1388.
- Glasson, G. E. (2011). Global environmental crisis: Is there a connection with place-based, ecosociocultural education in rural Spain? *Cultural Studies of Science Education, 6*, 327-335.
- Golding, C. (2011). The many faces of constructivist discussion. *Educational Philosophy and Theory, 43*(5), 467-483.
- Gross, Z., & Rutland, D. (2017). Experiential learning in informal educational settings. *International Review of Education, 63*, 1-8.
- Hayward, T. (2006). Ecological citizenship: Justice, rights and the virtue of resourcefulness. *Environmental politics, 15*(3), 435-446.
- He, Y., Lundgren, K., & Pynes, P. (2017). Impact of short-term study abroad program: Inservice teachers' development of intercultural competence and pedagogical beliefs. *Teaching and Teacher Education, 66*, 147-157.
- Hinchliffe, S. (1996). Helping the earth begins at home The social construction of socio-environmental responsibilities. *Global environmental change, 6*(1), 53-62.
- Houston, D. (2013). Crisis is where we live: Environmental justice for the anthropocene. *Globalizations, 10*(3), 439-450.
- Interis, M. G., Rezek, J., Bloom, K., & Campbell, A. (2018). Assessing the value of short-term study abroad programmes to students. *Applied Economics, 50*(17), 1919-1933.
- Jackson, J. (2017). Commentary 3: Case studies of study abroad: Making sense of developmental trajectories. *System, 71*, 122-124.

- Jiusto, S., Mccauley, S., & Stephens, J. C. (2013). Integrating shared action learning into higher education for sustainability. *Journal of Sustainability Education*, 5, 1-19.
- Kauder, B., & Potrafke, N. (2015). Globalization and social justice in OECD countries. *Review of World Economics*, 151(2), 353-376.
- Kaya, Y., & Carolina, N. (2010). Globalization and industrialization in 64 developing countries. *Social Forces*, 88(3), 1153-1182.
- Karataş, A. (2016). Environmental impacts of globalization and a solution proposal. *American International Journal of Contemporary Research*, 6(2), 64-70.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Kolb, A., & Kolb, D. A. (2005). Learning styles and learning spaces: Enhancing experiential learning in higher education. *Academy of Management Learning and Education*, 4(2), 193-212.
- Kollmuss, A., & Agyeman, J. (2010). Mind the gap: Why do people act environmentally and what are the barriers to pro- environmental behavior? *Environmental Education Research*, 8, 37-41.
- Kruidenier, D., & Morrison, S. (2013). Avoid the banking model in social and environmental justice education: Interrogate the tensions. *Educational studies*, 49(5), 430-442.
- Lambkin, K. (1998). The hegemony of rationalism and its influence on organizations. *Action Learning Action Research Journal*, 3(1), 3-18.
- Lammers, W., & Murphy, J. (2002). A profile of teaching techniques used in the university. *Active Learning in Higher Education*, 3(1), 54-67.
- Lange, E. A. (2018). Transforming transformative education through ontologies of relationality. *Journal of Transformative Education*, 16(4), 280-301.
- Lavrysh, Y. (2018). Implementation of transformative sustainability learning into engineering curricular. *Future Human Image*, 9, 63-73.
- Martin, A., Mcguire, S., & Sullivan, S. (2013). Global environmental justice and biodiversity conservation. *Geographical Journal*, 179(2), 122-131.
- McKeown, R., & Hopkins, C. (2003). EE p ESD: Defusing the worry. *Environmental Education Research*, 9(1), 117-128.

- Misra, S. (2011). Implications of globalization on education. *Romanian Journal for Multidimensional Education*, 4(2), 69-82.
- Mohai, P., Pellow, D., & Roberts, J. T. (2009). Environmental justice. *Annual Review of Environment and Resources*, 34(1), 405-430.
- Morgan, A. D. (2010). Journeys into transformation: Travel to an "other" place as a vehicle for transformative learning. *Journal of Transformative Education*, 8(4), 246-268.
- Niendorf, B., & Alberts, H. (2017). Student cultural interaction in a short-term study abroad program. *Journal of Teaching in International Business*, 28(1), 64-71.
- Oosthoek, A. J., & Gills, B. K. (2005). Humanity at the crossroads: The globalization of environmental crisis. *Globalizations*, 2(3), 283-291.
- Orr, D. W. (1992). *Ecological literacy: Education and the transition to a postmodern world*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Paine, L., Aydarova, O., & Syahril, I. (2017). Globalization and teacher education. *Handbook of Research on Teacher Education*, 65, 1133-1148.
- Perry, L., Stoner, L., & Tarrant, M. (2012). More than a vacation: Short-term study abroad as a critically reflective, transformative learning experience. *Creative Education*, 3(5), 679-683.
- Philips, L., Bloom, T., Gainey, T., & Chiocca, E. (2017). Influence of short-term study abroad experiences on community health baccalaureate students. *Journal of Nursing Education*, 56(9), 528-533.
- Plan, S., Experie, T. S., Statute, W., Students, W., & Students, P. (2010). Student experience strategy 2010-2014. *Victoria University of Wellington*, 1-13.
- Pooley, J. A., & O'Connor, M. (2000). Environmental education and attitudes: Emotions and beliefs are what is needed. *Environment and Behavior*, 32(5), 711-723.
- Saldaña, J. (2009). *The coding manual for qualitative researchers*. Thousand Oaks, California: Sage.
- Schmidt, S., & Pardo, M. (2017). The contribution of study abroad to human capital formation. *Journal of Higher Education*, 88(1), 135-157.
- Selby, D. (2000). A darker shade of green: The importance of ecological thinking in global education and school reform. *Theory into practice*, 39(2), 88-96.

- Singleton, J. (2015). Head, heart and hands model for transformative learning: Place as context for changing sustainability values transforming eco-paradigms for sustainable values. *Journal of Sustainability Education*, 9, 1-16.
- Sipos, Y., Battisti, B., & Grimm, K. (2007). Achieving transformative sustainability learning: engaging head , hands and heart. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 9(1), 68-86.
- Sobol, K., Cleveland, M., & Laroche, M. (2018). Globalization , national identity, biculturalism and consumer behavior: A longitudinal study of Dutch consumers. *Journal of Business Research*, 82, 340-353.
- Tarrant, M. A. (2010). A conceptual framework for exploring the role of studies abroad in nurturing global citizenship. *Journal of Studies in International Education*, 14(5), 433-451.
- Tarrant, M. A., & Lyons, K. (2012). The effect of short-term educational travel programs on environmental citizenship. *Environmental Education Research*, 18(3), 403-416.
- Tarrant, M. A., Rubin, D. L., & Stoner, L. (2014). The added value of study abroad: Fostering a global citizenry. *Journal of Studies in International Education*, 18(2), 141-161.
- Tilbury, D. (1995). Environmental education for sustainability: Defining the new focus of environmental education in the 1990s. *Environmental Education Research*, 1(2), 195-212.
- Tielman, K., Brokb, p., Bolhuisa, S., & Vallejoc, B. (2012). Collaborative learning in multicultural classrooms: A case study of Dutch senior secondary vocational education. *Journal of Vocational Education and Training*, 64(1), 103-118.
- Tsegay, S. M. (2016). Analysis of globalization, the planet and education. *International Journal of Environmental and Science Education*, 11(18), 11979-11991.
- Walker, G. (2009). Beyond distribution and proximity: Exploring the multiple spatialities of Environmental Justice. *Antipode*, 41(4), 614-636.
- Welander, A., Hampus, C., & Nilsson, T. (2015). Social science & medicine globalization, democracy, and child health in developing countries. *Social Science & Medicine*, 136-137, 52-63.

- Williams, L. (2018). Transformative sustainability education and empowerment practice on indigenous lands. *Part One, 16*(4), 344-364.
- Yin, R. K. (2009). *Case study research: Design and methods* (5th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.