

## "יד", "ראש" או "לב" – חוות סטודנטיאלית אחרת באמצעות למידת קיימות בנפאל

אדיב גל

### תקציר

"חויה סטודנטיאלית אחרת" היא מכלול של תפיסות וגישות לימוד והוראה שביסודות תחlixir למדיה חוותית, התנסותי, שיתופי ומשמעותי כמנוף לפעולות הסטודנט בחברה הסובכת את חייו. את הגישה הזאת "אימץ" החינוך לקיימות, שהיעדר המשמעות שלו אינו רק שיפור מיידי של הסביבה, אלא בעיקר חינוך לקיימות בטוחה הארוך. חינוך כזה צריך להיעשות על ידי שלילוב של ידע, רגש ועשיה סביבתית, ולאור העיקרון "חשוב עולמי ופועל מקומי" (Think global act local). אחת הדרכים להטמע 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 חזה גבולות עברו סטודנטיות ישראליות להוראה, ונערך בישראל ובנפאל.<sup>1</sup> בישראל וכשה הסטודנטיות מושגי יסוד, ובנפאל נפגשו עם אנשי חינוך, ביקרו בכתב ספר, תכננו השתלמויות והעבירו סדנאות. בין השאר הן שהו במקומות שעיקר העיסוק של תושביין הוא מיין זבל שמניע בาคมיות מ"העולם הראשון". בעזרת חקר מקרה שבו שימושו ראיונות עם הסטודנטיות לפני

<sup>1</sup> תודה לכל הود, שיזמה משלחת זו והיתה הכוח המניע בה. תודות גם לשאר 11 הסטודנטיות שנרתמו לחוויה סטודנטיאלית אחרת וייצאו לשולשה שבouceות למסע לימודי-חינוכי לא פשטוט. תודה מקרוב לך, לד"ר אילנה אבישר, ששסייעה ודחפה למימוש משלחת זו וכן להנחלת מכללה סמינר הקיבוצים שאישרה את מסע המשלחת. ולבסוף, תודה רבה לד"ר סיגל עוזרי על הליווי הצמוד, לפروف' מיכל ציון, ד"ר ארנה פליק, ד"ר דפנה גן וד"ר שרון גבע על הערות והארות ועל הסיווע בכתבית המאמר.

נסיעתן לנפאל ועם חזרתן, יומנים רפלקטיביים וקובץ מיקוד, נבחנו ההתקנות הגלובליות והשלכותיה על תפיסתן של הסטודנטיות את נושא הקיימות. ממצאי הממחקר מלמורים, שקוורס חוצה גבולות זה סייע ליצור חוויה סטודנטיאלית אחרת, בלתי נשכחת. הקורס האקדמי הצלח לשלב בין ידע ("ראש"), רגש ("לב") ועשייה סביבתית ("יד"), שילוב שאינו שכיח באקדמיה. מבחינה רגשית, כל הסטודנטיות היו חוויה עצמאית. מבחינה קוגניטיבית, מרכיבתן הצלicho להפנים את עקרונות הקיימות והגלובליזציה. מהמצאים עולה כי גברה יכולתן של רוב הסטודנטיות להשתמש במושגים המקצועיים, המבטים את הבנת המושג גלובליזציה. חלן הבינו את השלכות התהיליכים הגלובליים ואת החשיבות של החשיפה למקוםות ותרבותיות ורוחקים, והיתה לכך השפעה על גיבוש החזון החינוכי והמקצועי שלהם. מבחינת עירוד עשייה למען הסביבה, ניכר כי רוב הסטודנטיות התחלו לפעול למען הסביבה למרחב הפרטיו ופחות במרחב הציבורי, ככלומר, חל שינוי בהתקנותן כלפי הסביבה.

## מבוא

מהי חוויה סטודנטיאלית אחרת? אין הגדרה אחת ברורה למושג זה. ניתן לומר, שהחויה סטודנטיאלית אחרת היא מכליל של תפיסות וגישות לימוד והוראה שנועדו ליצר תהליך למידה חוויתי, התנסותי, שיתופי ומשמעותי; תהליך שיש בו חיבור בין אירועים חדשים למושגים קיימים; תהליך המשלב התנסות מעשית וחוויתית והמעודד חשיבה ביקורתית המבוססת על ניסיון אישי של הסטודנט; תהליך שהסטודנט חולק אותו עם חבריו לפסל הלימודים וشنועד ליצור מנוף פעולה הסטודנט בחברה הסובבת את חייו.

את החוויה הסטודנטיאלית אחרת כגישה חינוכית "אימץ" החינוך לקיימות בראשית שנות התשעים של המאה הקודמת. גישה זו לא רק רואה בשיפור מיידי של הסביבה יעד ממשי, אלא גם מתייחסת לחינוך של קיימות בטוחה הארוך כאל שילוב של ידע ("ראש"), רגש ("לב") ועשייה סביבתית ("יד") תוך הטמעת העיקרון: "חשיבות עולמי ופועל מקומי" (Think global act local). הטמעת עיקרונו זה במערכת החינוך نوعדה לסייע בהבנת ההשפעות של התהיליכים הגלובליים על חיינו. אחת הדרכים לשלב בין חוויה סטודנטיאלית אחרת להטמעת עקרונות הקיימות תוך התייחסות להשפעות התהיליכים הגלובליים על חיינו והפנמת הרעיון של "חשוב עולמי ופועל מקומי" היא על ידי עידוד קורסים בארץות אחרות. לבן, 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 וככלכליים (Tarrant, Rubin, & Stoner, 2014). עידוד קורסים בחו"ל נסמך על ההבנה, שעל הסטודנטים החיים בעולם גלובלי למדו לתקשר עם אנשים שלהם רקע שונה וערכים שונים, המציגים נורמות תרבותיות שונות והרגלים שבמקרים רבים אינם מוכרים להם (Interis, Rezek, Bloom, & Campbell, 2018).

התוצאה לכך גדול בשנים האחרונות מספר תוכניות הלימוד מבוסדות להשכלה גבוהה הכוללות לימודי בחו"ל (Jackson, 2017; Tarrant & Lyons, 2012) בחלק מהמוסדות להשכלה גבוהה למדו בקורס הדרישה לסטודנט בחו"ל (Tarrant, 2010), אולם אין דרישות אחידות בנוגע למשך הלמידה בחו"ל כחלק מקורסים אלו, ואורך התוכניות בחו"ל משתנה. יש תוכניות קצרות מועעד של שבוע עד שבועה שבועות, ויש כאלה של סמסטר ואף של שנה. תוכניות אלו נחשות לארוכות-טוחה (He, Lundgren, & Pynes, 2017; Niendorf & Alberts, 2017;

.(Perry, Stoner & Tarrant, 2012

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

למסגרת לימודים בחו"ל יתרונות רבים, שאפשר להשיג במידה דומה בהtnסות מככילה בארץ המוצא, מכיוון שהלמידה בחו"ל היא מעין כלי לדאייה פרספקטיבית ורפלקטיבית לחווים בארץ שמנתה הגיע הסטודנט. לסטודנט בחו"ל הם דוגמה לפועלה המבוססת על ניסיון סובייקטיבי במרכז הלמידה (Kolb & Kolb, 2009). סטודנט השווה בחו"ל לומד לבחון את הערכיהם, הרגלים, האמנות ודרך החיים מבט מארצם בהשוואה לארץ היעד (Czerwionka, Artamonova, & Barbosa, 2015) עצם השהייה בחו"ל מאפשרת לרכוש כלים ולפתח כישורים של איזוחות גלובליות (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 וחברות בינלאומיים ברמה האישית וברמה המקצועית. השהייה בחו"ל מאפשרת התפתחות אישית ורכישת שפה נוספת ותורמת להגברת העצמאות של הלומד (Niendorf &

Engel, 2017; Schmidt & Pardo, 2017; Alberts, 2017; Interis et al., 2017; Morgan, 2010 (et al.). פיתוח סובלנות לאחר ופתחות לתרבות שונה (Interis et al., 2018). לכן, השהייה בחו"ל מביאה לפיתוח לשיניות אישית בערבים סביבתיים, נורמות והתנהגויות (Tarrant et al., 2014).

רוב החוקרים שהוזכרו לעיל מצינים שבarma המקצועית, השהייה בחו"ל מאפשרת ייצירת שיתופי פעולה, אפרשות העסוקות עתידית, התפתחות מקצועית, פיתוח תפיסות בין-לאומיות, הבנה תרבותית, התייחסות לרעיונות חדשים והרחבת האופקים המקצועיים. סטודנטים החוזרים מלימודים בחו"ל נוטים להשיג רמת ציונים גבוהה יותר מалаה שלא בחו"ל (Engel et al., 2017). אפשר אף על לומר שלLimodim בחו"ל תרומה לייצרת חוויה סטודנטיאלית אחרת, המבוססת על פדגוגיה שונה וחדשה לסטודנט. חוויה זו נוצרת בעקבות התנסות אישית, שילוב רגשות בתהיליך הלמידה, ושינוי בשיטות ההוראה ובמיומנו של הלומד בתהיליך ההוראה. לאור פוטנציאל התרומה האישית והמקצועית של השהייה בחו"ל שמדוחת עלייו הספרות המחקרית, מחקר זה בוחן כיצד הוא סטודנטיות ישראליות להוראה את התנסותן הלימודית בנHEEL ומן השלכותיה של התנסות גובלית זו על תפיסתן את נושא הקימות.

## רקע תאורי

נקודות המוצא של המחקר מבוססת על שלושה גופי ידע. האחד, הגלובליזציה כתהיליך כלל עולמי שאחד מאפייניו הוא השפעה הרסנית על הסביבה ועל החברה שבה אנו חיים. השני, חינוך לקיימות כאחד הפתרונות למשבר החברתי והכלכלי שגורמת מהגלובליזציה. השלישי נמצא בתחום שבין הגורם הפוגע – הגלובליזציה, לבין הפתרון – חינוך לקיימות, והוא חוויה סטודנטיאלית אחרת. חוויה זו נועדה לשבל פדגוגיות מגוונת וליצור חוויה לסטודנטים בצד רכישת ידע, שיחד יעוררו גישה והתנהגות למען הסביבה שישיעו במצוות המשבר הסביבתי. החיבור בין תחומיים אלה – גלובליזציה, חינוך לקיימות וחוויה סטודנטיאלית אחרת – הם המסגרת התאורטית של מחקר זה.

## גLOBלייזציה

גLOBלייזציה היא תופעה מרכזית של אינטגרציה גוברת של חברות מחינה כלכלית, חברתית ופוליטית בכלכלת העולם מסוף המאה ה-20 (Kaya & Carolina, 2010; Welander, Hampus, & Nilsson, 2015) . לתופעה מרכזית זו השפעה על כל היבטי חיינו, והוא מקשרת בין מדינות וחברות המרוחקות במרקם ובאים אלף ק"מ זו מזו, דבר ההופך את העולם לכפר גLOBלי קטן" (Misra, 2011) (Misra, 2011), ולכן, העולם הופך להיות יותר אחיד ומואחד (Sobel, Cleveland, & Laroche, 2018).

הגLOBלייזציה היא הכוח המניע מאחורי הגישה הנאו-אילברלית הטוענת שмотר לנצל את משאבי הסביבה לרווחתם של האדם ושל מדינות העולם ללא מתן דין וחשבון (Tsegay, 2016). בתוצאה מיישום גישה זו השתפרה איכות החיים של יחידים, בעיקר במדינות המפותחות, שהם בעלי ההון, בזרה שימושית בהשוואה לעבר, אבל איכות החיים במדינות המתפתחות הידרדרה בעקבות אימוץ הגישה. במילים אחרות, תהליך זה גורם להגדלת הפעורים הכלכליים בין המעדן הגבואה למערכות הנומכיות ובין המדיניות העשירות לעניות (Kauder & Potrafke, 2015). פערים אלה ניתן להבין כשבוחנים את מרכיבי ההשפעה הכלכליים. כ-500 חברות כלכליות שלוטות על הפעולות הכלכלית של 25% מהעולם ועל כ-80% מכלל הטכנולוגיות בעולם (Tsegay, 2016). הפעורים הכלכליים מובילים לפערים חברתיים ויצרים אוכלוסיות מוחלשות המשתייכות למעמד סוציאו-כלכלי נמוך,

ודורך הן מושפעות באופן בלתי פרופורציוני מניצול היתר של המשאים. הסביבה גם היא חווה את השפעתם של תהליכי הגLOBלייזציה. תהליכיים אלה, המובילים בעיקר על ידי המדינות המפותחות, גורמים למושב סביבתי חמוץ על פני כדור הארץ, שכיהם היקפו ותוצאותיו אינם ברורים (Houston, 2013). מדובר בזיהומי נפט (Glasson, 2011), הידידות שכבת האוזן, התהומות גLOBליות, זיהום מים (Oosthoek & Gills, 2005), יערות גוססים, התמוססות הקטבים, אויר מזוהם ופגיעה במגוון הבiology (Martin, McGuire, & Sullivan, 2013). את עיקר המושב הסביבתי יוצרים קומץ מדינות וחברות, אך כל אזרח העולם סובלם ממנה, ללא הבדל דת, מין, גזע וצבע.

מענה למושב הסביבתי דרוש פעולה קולקטיבית שתדריך לעתיד תוך שילוב נושאים אלו בחיי היום-יום. אחת הדרכים לכך היא חינוך לקיימות בנוסח "חו"ש עולמי ופועל מקומי" (Brundtland et al., 1987).

### חינוך לקיימות

המושג "קיימות" הוגדר רשמית כ"מסמך ברונטלנד" בשנת 1987 (McKeown, 2003 & Hopkins, 2003). בשנת 1983 עמדה ראש ממשלה נורבגיה דאו, גרו האRELם ברונטלנד, בראש ועדת שנועדה להציג פתרון לביעות הסביבתיות שהחילה להטריד את העולם. לאחר ארבע שנים עבדה נולד המסמך, הנקרא גם "עתידנו המשותף".

קיימות הוגדרה לצורך לגשר בין הדגישה לפיתוח כלכלי ובין הרצון לשימור הסביבה למען הרווחות הבאים עקב היקפו של המשבר הסביבתי – הגאוגרפי (Clark, 2003 & Stevenson, 2003), החברתי (Karataş, 2016) והכלכלי (Mohai, Pellow, & Roberts, 2010). לשם פיתוח קיימות מופעלים בין השאר אמצעים פוליטיים וחברתיים מתוך הבנה שבמשבר בסדר גדול זה אי אפשר לטפל בצורה נקודתית או ברמה מדינית, אלא רק בשיטה 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 אזהרים בעלי מודעות למורכבות של סוגיות סביבתיות וחשיבה ביקורתית. אלה אמורים להניע את האזהרים כולם לאחריות ולמעורבות חברתיות וסביבתיות הכלולית עשייה למען הסביבה (Tilbury, 1995) זו נועדה לצמצם את הפעורים החברתיים המתבטאים באיד Zakח חברתי וסביבתי כלפי מדינות ובתוך המדיניות כתוצאה מההשלכות של המשבר הסביבתי (Finger & Verlaan, 1995).

צדד חברתי מבוסס על כמה עקרונות יסוד, בהם הרעיון של יצירת חברה שוויונית והוגנת, שיחדים וקובוצות יכולים לחיות בה בכבוד ולקבל מענה לצורכייהם (Crosby et al., 2018; Francis, 2017). במרוצת השנים התפתח מתוך עקרון הצדד החברתי המונה צדק סביבתי, שעיל פין, ניצול בלתי שוויוני של משאבי הטבע הוא בחזקת פגיעהxcd כדור הארץ (Mohai, Pellow & Roberts, 2009). ברוב המקרים הפגיעה היא בסביבה שבה חיים מיליא ואוכלוסיות מוחלשות מעמד חברתי-כלכלי נמוך. אלה מושפעות באופן בלתי מיידי מסוגיות סביבתיות (Walker, 2009), לדוגמה משימושי קרקע בלתי רצויים הסוכרים למגוריין כמוatri הטענה לחומרים מסוכנים (Bumpass et al., 2011; Hayward, 2006).

חינוך לקיימות פועל יותר מאשר עשוים במקומות רבים בעולם. מילוני דולרים הושקו במאות אלפי תוכניות חינוך ודרך הוראה שנעודו לעצב

את תלמידי ההווה כאזרחי העתיד הפועלים למען הסביבה ברמה המקומית, הארץית והולמית (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 שמותה תנאים. חמישת הראשונים מתיחסים לרכישת ידע ועמדות, ושלושת האחרונים הם למעשה פעילות בمعالג העשייה למען הסביבה: 1. יכולת לבחון בעיות חברתיות בחברה הגלובלית; 2. יכולת לעבוד עם אחרים בדרך שיתופית; 3. יכולת להבין, לקבל, להעיר ולהכיל הבדלים תרבותיים; 4. יכולת לחשב באופן ביקורתי ו邏輯ית; 5. נכונות לשנות את אורח החיים ואת הרגלי הצריכה; 6. נכונות להגן על האדם לא הפליה בכל צורה שהיא; 7. נכונות לשלב פתרונות לא-Alים לפתרון קונפליקטים. 8. פעילות פוליטית ברמה המקומית, הארץית והבינ-לאומית.

כיום המודל כבר אינו בהכרה נכון, שכן התברר שידע ומודעות לסביבה לא תמיד מובילים להתנהגות של קיימות (Kollmuss & Agyeman, 2010). בשנים האחרונות התחללו אפוא לשלב בפעולות למען הסביבה פעולות הכוללות לא רק את הקוגניציה, אלא גם אלמנטים ורגשיים וגם עשייה ממש, כחלק מעורך הלימודים. שילוב של מרכיבי קוגניציה (ראש), רגש (לב) ועשיה 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 ריאוינית המאפשרת הכללה וארגון של ה"ראש", ה"יד" וה"לב" (Singleton, 2015). המודל של סיפוס מבוסס על ריאוינותיו של אור (Orr, 1992), שטען שחינוך אינו יכול להסתפק בתוכן או ידע פורמלי אלא

עליו לכלול יישום של הידע כדי ליצור משמעות וערך.

אולם, למروת ההכרה בנסיבות החשיבות הגלובלית כחלק מתפיסת החינוך לקיימות, ועל אף העובדה שתוכניות חינוך לקיימות נפוצות בעולם בהקשרים מגוונים, עדין חסר חינוך לקיימות המדגיש היבטים גלובליים, אזרחיים וסביבתיים, או כזה המאפשר התנסות סטודנטים בהקשרים של אזרחות סביבתית גלובלית והשלכותיה החינוכיות, תוך שילוב יצירת חוויה למידים אחרות המבוססת על גשות ועשיה (Kruidenier & Morrison, 2013).

### חויה סטודנטיאלית אחרת

חויה סטודנטיאלית אחרת היא חוות חינוכית מأتגרת ומעוררת המקנה כשירותות שנועדו להוביל ללמידה משמעותית (Plan, Experie, Statute, Students, & Tilbury, 1995) ולעשייה למען הסביבה (Students, 2010). מתייה, היא כוללת ארבעה סוגים למידה: ממשמעותית, התנסותית, חוותיתית ושיתופית.

למידה ממשמעותית היא למעשה נפשית שנועדה לסייע לסטודנטים לרכוש מידע חדש בדרך חוותיתית ולספק להם הזדמנויות לחשב באופן ביקורתי על חוותיהם ולבדק ולפתח רעיונות וגישות חדשים על סמך ההתנסויות שהו (Ausubel, 1963).

למידה התנסותית היא תהליך שבו הירעד 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 השיכחה, הרגשה, תפיסה והתנהגות. מכאן שהלמידה נובעת מקשר סינרגי בין הלימוד לחוויותיו ומתורחשת באמצעות חוויות חדשות למושגים קיימים והתאמאה של מושגים קיימים לחוויות חדשות.

למידה חוותיתית היא תהליך של יצירת ידע הנוצר מhibaור חוותות חדשות לידי האישី הקיים של הלומד (Kolb, 1984). למידה חוותיתית מנצלת באופן ישיר מיוםנוויות וגישות הקשורות לחשיבה ביקורתית ולפתורן בעיות ומעוגנת פחות בלמידה ובשינוי מכני. למידה חוותית נעשית באמצעות ניסיון, דרך חקר וגילוי. מטרתה היא ללמד את התלמיד כיצד ללמוד ולפתח את כישוריו בעבודה אישית כדי להציג את היצירותיות והמקורות שלו, אך גם את האני שלו (Gross & Rutland, 2017).

לomidah שיתופית הגומה רכה לשיפור הלמידה. היא מאפשרת למשתתפים ללמידה מיכולותיהם וממיומנויותיהם של חברי הקבוצה ומקדמת את יכולתם לשתף פעולה בקבוצת עבודה, לפתח, לתחזק ולשנות חבראים ייחסים עם אחרים כדי להצליח בהשגת מטרות. חברי הקבוצה מפתחים עמדות חיוביות כלפי חבריهم וככלפי חומרה הלימוד ובונים קשרים חברותיים (Tielman, Brok, Bolhuis & Vallejo, 2012).

### מטרת המחקר

מטרת המחקר הייתה לבחון כיצד חוות סטודנטיאלית אחרת, בדומה קורס שנייתן בנפאל ובישראל ונוועד לחשוף סטודנטיות לתהליכיים הגלובליים בעולםנו, נתנה את אותהיה על הסטודנטיות שכחו לשתף בקורס חוות גבולות זה. מכאן נושא שאלות המחקר.

### שאלות המחקר

1. כיצד חוות סטודנטיות להוראה את התנסותן הלימודית בנפאל?
2. מהן השולכותיה של התנסות גלובלית זו על תפיסתן את נושא הקימות?

### הקשר המחקר – מכללת סמינר הקיבוצים

יעודה של מכללת סמינר הקיבוצים הוא להכשיר מנהיגים חינוכיים ואנשי חינוך בעלי גישה הומניסטית ואחריות חברתית-סביבתית. חלק מהחזק זהות הליפה של המכללה בשליחותה החינוכית-חברתית פועלת המכללה לקידום סדר יום חינוכי הומניסטי המכונן לטיפוח רוח האדם ולתיקון עולם, באמצעות מעורבות חברתיות, סביבתית ומנהיגותית בקרב הסטודנטים והסגל האקדמי, תוך יצירת חוות סטודנטיאלית אחרת, המנסה לעריך 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 במידה התנסותית, חזותית, רגשית ושיטופית, למידה מבוססת פרויקטים ולמידה המוביילה לפיתוחו ולבנייתו של תוצר לימודי שיוטפי בשילוב הערכה מתמשכת שבה יחוו הסטודנטים חוות סטודנטיאלית שונה ומוצבת, שתוביל אותם לעשייה למען החברה ולמען הסביבה (Williams, 2018). כל אלו מיועדיםקדם למידה שבה הלומד נמצא במרקז, ולא המורים. למידה כזאת יוצרת חוות לימודית משמעותית חלק מהקניית הידע, ומודדת עשייה תוך התחשבות בזולות ובסביבה שאנו חיים בה (Golding, 2011; Lavrysh, 2018).

### אתיקה ומקומו של החוקר

הקורס שנייתן בנפאל ובישראל לא היה חלק ממערך הקורסים הרגילים במכללת סמינר הקיבוצים אלא קורס יהודי בה. יזמה אותו סטודנטית שנה ב' מהמסלול לגיל

הרד, שלמדה בקורס שלימד כותב מאמר זה. בשנה השניה ללימודיה במכלה, שנה שבה היא לא למדה אצל כותב המאמר, ביקשה הסטודנטית סיוע בגיבוש משלאת חינוכית לחו"ל. מטרתה הייתה לחזק את מערך ההכשרה שהיא עברה במכלה. החלטתה המשותפת של הסטודנטית ושל כותב המאמר הייתה שככל הtentנות בקורס, מרגע פתיחתו ועד סופו, יהיו בתהליך משותף וديمقורטי של כל המשתתפות בו. لكن, כל מה שקרה בעת ההכשרה, מקביעה תוכני הלימוד לפני הייזאה לנפאלו ועד הערכה של הקורס, היה בשיתוף של כל הסטודנטיות והמרצה. בפגישה השלישייה לפני הנסעה הוחלט על דרך ההערכה. הסטודנטיות החליטו שככל אחת מהן כתוב יומן אישי רפלקטיבי, הן יתראיינו פעמיים, פעם לפני הנסעה ופעם אחריו שובן מנפאלו, ישתתפו בקבוצת מיקוד ויפעלו להציג את חוות נסיעתן ואת התובנות מהנסעה במגוון אפשרויות במרחב הלימודים של המכלה. ההנחה והמחוון ליום הרפלקטיבי גובשו בפגש סדנאי של למידה משותפת שנמשכה כשלוש שעות. כל הסטודנטיות הביעו את הסכמתן לכתוב את היומנים. כמו כן הסכימו כולן שהיומנים, הראיות וקובציות המיקוד ינותחו עבר מחקר זה. כדי למנוע זיהוי אישי שונים השמות המקוריים של המשתתפות.

#### מאפייני הקורס

הקורס התחיל במכלה ביוני 2016 ונמשך עד צאתן של משתתפותיו לנפאלו בספטמבר אותה שנה. בארץ נחשפו הסטודנטיות לנושאים הקשורים לחינוך לקידום ולהשפעות הגלובליות. נשתה גם היכרות כללית עם נפאלו בהקשר התרבותי. בנפאלו, בקטמנדו, נערך סמינריון מקדים ממשך שלושה ימים שנועד להעשיר את האוריינטציה המקומית של הסטודנטיות. הסמינריון נערך והוביל על ידי אנשי צוות נפאלי בשיתוף מנהלים השיכים לארגון "תבל בצדך".<sup>2</sup> הוצאות הנפאלי כל אנשי חינוך מהחינוך הבלתי פורמלי, שלהם ניסוں עשיר בעשייה חינוכית והיכרות עמוקה עם מערכת החינוך המקומי. אחרי הסמינריון יצאו הסטודנטיות לפעילויות חינוכית בכפרים המרוחקים מקטמנדו. פעילות זו נמשכה כשבועיים וחצ'י בכמה שלבים. שלב א': חvíפה למערכת החינוך המקומית ופגימות עם אנשי חינוך מקומיים; שלב ב': תכנון במשותף עם אנשי החינוך המקומיים של פעילויות חינוכיות עבור גני ילדים, בתים ספר יסודים ותנוועת הנוער המקומית;

שלב ג': הפעלה של הפעולות החינוכיות יחד עם הוצאות המקומי; שלב ד': משוב משותף של הוצאות הנפאלית והוצאות הישראלית רגע לפני החזרה לארץ.

## שיטות המחקר

### סוג המחבר

המחקר התבבס על הגישה האיקונית. שימושה בו מותדת חקר מקרה, המבוססת על הגישה הקונסטרוקטיביסטית המבקשת לתאר מציאות מורכבת. חקר מקרה מאפשר לחוקר לבחון מקרוב את הנתונים בהקשר ספציפי. ברוב המקרים, חקר מקרה משתמש לבחינת אוצר גאוגרפי קטן או מספר מצומצם מאוד של אנשים כמושאי המחקר. במהותו, חקר מקרה הוא דרך להתמקד בתופעת החיים האמיתים באמצעות ניתוח מפורט של מעט אירועים או נסיבות. אין מגדיר את שיטת המחקר של חקר המקרה כמחקר אמפירי החוקר תופעה בת-זמןו בקשר האמתי שלו; כמחקר שבו הgebenות בין התופעה והקשרן אינם ניכרים בבירור; כמחקר שימושים בו כמה מקורותBradaiot, 2007; Yin, 2009).

### נושא המחקר

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

### המשתתפים

בקורס השתתפו 12 סטודנטיות, עשר מהן במסלול לימודיים של הגיל הרך – שש במסלול של החינוך המיוحد, ארבע במסלול הדיאלוגי, אחת במסלול של החינוך המיוحد דרכ-גילי וחת בתסלול היסודי. לפניה קורס בחירה זה למדו הסטודנטיות של הגיל הרך קורס שניתי בנושא קיימות, ואלו מהמסלול היסודי למדו קורס סמסטריאלי בנושא קיימות. קורסי הקיימות כללו חלקים תאוריティים וחקל מעשי, וכן הובילו הסטודנטיות עשייה סביבתית אישית. כך שנראה היה שימושגי יסוד בתחום הקיימות מוכרים למורבית הסטודנטיות וכך גם ההתמודדות עם עשייה סביבתית.

### כלי המחקר והליך המחקר

במחקר זה שימשו כמה מקורות מידע (טריאנגולציה). הדבר מאפשר להציג נתונים ולאמתם לשם הבנה טובה יותר ובוחנה מקיפה ומלאה יותר של התופעה הנחקרת (צבר-בן יהושע, 2016). שלושה כלי מחקר הנהוגים במחקר אינטנסיבי שימושו במחקר:

1. **ראיונות אישיים חצי-מובנים:** בכלים זה אוסף החוקר את המידע בעזרת תשואל ישיר, בדרך כלל בשיחה פנים אל פנים. הכליל מאפשר בין השאר את הדעתות המורכבות ואת התפיסות של המרואינים (שקידי, 2003). כל אחת מהסטודנטיות במשלחת רואינה פעמיים, טרם יציאתה ועם חזרתה מנפא. הראיונות לפני הנסעה נועדו לסייע למוד מהו הרקע שממנו הגיעו הסטודנטיות, מהן הציפיות שלهن ומהם חששותיהן, ולבחון את עמדותיהן הן כלפי תהליכי הגלובליזציה והשלכותיו והן כלפימושני היסוד בקיימות: דרך חברתי וחזק סביבתי. הראיונות לאחר שובן מנפא נועדו לחשוף את האלמנטים בשתייה בנפא שהיו משמעותיים עבורן, את תפיסתן את השונה, התמודדותן עם הבעיות שצצו בנסעה, החלטות והשיקולים שהנחו אותן בהתקנות בנפא ואת נקודת ההשקפה שלهن כלפי הגלובליזציה, מאפיינה והשפעותיה

2.  **ניתוח יומנאי:** נוהחו 12 יומנאים רפלקטיביים של הסטודנטיות, שהן התחלו לכתוב בנפא וסימנו עם שובן לישראל. הכותבות הן שהחליטו על מבנה היומן ועל מועד כתיבתו. הן שמו דגש על שלוש רמות בכתיבה הרפלקטיבית: הרמה הטכנית, הכוללת דיווח פשוט; הרמה הפרקטית, ובها התיחסות לשאלות כמו מדרע ומה ניתן ללמוד; והרמה הביקורתית, שהיא בוחנה של מטרות, יעדים והקשרים החינוכיים על יסוד קритירוניים מוסריים ואתיים של דרך וחברה. ההנחה שעמדת בבסיס כתיבת היומנאים הייתה לאפשר לסטודנטיות פתיחות מרבית ואפשרות ליצור את יומן המשע האישית של כל אחת בדרך אישית. לכלן הייתה ברורה החשיבות של כתיבת היומנאים כחלק של יצרת "תורה שבכתב" לקורסים עתידיים שהיו אמורים לצאת לנפא. בחירותן בכתיבת יומנאים רפלקטיביים נבעה מתוך ההבנה שדרך זו תסייע בלמידה אישית המשלבת בין ידע, רגשות, עמדות וערבים, ושכתיבה רפלקטיבית היא חלק ממשמעותיה בהתקפותיהם אישית של אנשי חינוך.

3. **קבוצת מיקוד:** קבוצת מיקוד היא סדרה מתוכננת של דיונים שנערכו לאפשר הבנה של תפיסות בתחום מוגדר של עניין בסביבה מתירנית ולא מאימת (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 שאפשר לפטור או שנשארו מעורפלות במהלך הראיונות לאחר החזרה מנפאל. שאלות שעליין ענו הסטודנטיות נגעו לשאלת החוויה שהוו בנפאל: מה היה מפתיע? מה היה קשה? מה מן הראו לשמור או לשנות לשלחת הבאה? מה הייתה מליצה למשתתפות המשלחת הבאה? במחקר זה, קבוצת המיקוד הייתה כל מתחם מחקרי משלים לשני כלי המחקר הקודמים.

#### עיבוד הנתונים

המידע שנאסף נותר בשיטה איקונית 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 שהוו הסטודנטיות בנפאל; הפעמה והבנה של המושג גלובליזציה והשלכותיה; התנהגות פרו-סביבתית של הסטודנטיות; התפתחותן המקצועית של הסטודנטיות בעקבות הקורס חוות הגבולות שנערך בישראל ובנפאל.

תוך כדי ניתוח הממצאים עליה פער בין התבטהוותיהן של הסטודנטיות על מרכיביהן של ארבע התמות לפני הנסעה לנפאל ואחריה. ניכר, כי במרבית המקרים לא שיערו הסטודנטיות אילו חוות יערנו 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 עליהם לתכנן ולהפעיל פרויקט או יוזמה בנושא בעת לימודיהם בו. בהתאם לארבע התמות שנמננו לעיל יוצגו הממצאים, תוך הדגשת השינויים שהחלו אצל הסטודנטיות מרגע הנסעה לנפאל ועד שובן משם.

### חויה אישית

מצאי המחקר מלמדים שהמראות, הריחות, הקולות, המפגשים האישיים בנפהל והפעילות החינוכית שהעבירו הסטודנטיות סייעו לייצור חוויה רגשית עצמתית, שלדבריה לא היה אפשר להזכיר בישראל. נוראה תיארה כך את שעברה בנפהל:

זו אולי החוויה הכי משמעותית שהיתה לי מבחינה חינוכית בכלל לימודי במקלה. מה שעברתי בנפהל, המפגשים עם האנשים, התרבות השונה, ההבנה של מרכיבות הדברים, לא יכול לקרטות הארץ.

מדובריה של נוראה ניתן להבין עד כמה משמעותית הייתה עבורה החוויה בנפהל גם מבחינה רגשית וגם מבחינה קוגנטיבית. גם שולה, לאחר חזרתה מנפהל, מתארת מדוע היה חשוב להרחיק עד נפהל:

שם אתה הולך ואתה רואה שהוא אחר לגמרי. לנסתות להבין [...]..., גם להכיר את התרבות השונה מן הסתם, דברים אחרים, וגם להבין שיש שהוא 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 שקיבלתني בנפהל הייתה מקבלת, סתם דוגמה, בפריפריה בארץ. כי פה מהבחינה הזאת, כן, אנחנו עדרין באותה תרבויות, אותה חברה. שם זה כאילו משהו שונה.

בדוגמה זו מדגישה שלומית את התרבות והחברה השונותים. לתפיסתה היה חשוב להרחיק עד נפהל, כי הפריפריה בארץ אינה מקור לשוני כה בולט כמו בנפהל. מימי מחזקת את דבריה של שולה ושלומית בדבר צורך לטוס עד נפהל כדי להבין את עצמת הפערים:

הפערים הם בלתי ניתנים לתיאור. וזה היכה אותו שם [בקליימטי. א"ג] במלוא עצמתו. עד שתחוו שהוא 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 לנפהל. פערים כמו אלה שהוא חוויה בנפהל היא אינה מכירה בישראל.

את ההיכרות עם התרבות, החברה והחיים בńפאל היו הסטודנטיות במידה רבה דרך חוש הראייה והشمיעה, אך בעיקר דרך חוש הריח. חוויה חושית זו סייעה להן לגלות את השונה אף גם את הדומה בין נפאל לישראל, כפי שיפורט בהמשך. כל הסטודנטיות שכיקרו בהר הזבל הממוקם במרקזה של אחת משכונות העוני בקטמנדו לא נשאו אידישות להבדלים בסביבת החיים בין ישראל לנפאל. את החשיבות של האמרה "תמונה אחת שווה אלף מילים" ממחישה סיון שתיארה את חוויתה מביקורה בהר הזבל:

בימים שלקחת אונטו להר הזבל זהה, חוות מלחה, באמת כאילו... לא ידעתך איך להגיב לזה. אתה רק שומע את הדברים האלה, אבל אני חשבתי שהוא היה צעד מרדים להגיע לשם ולראות את זה בעיניהם. ולראות את האנשים [...]..., יותר גרוע, את הילדים שלהם ממיינים אשפה. כאילו מוסכנים לי איזה סכין מאוד מאוד חרד בחוזה.

מדריכים אלו ניתנים ללמידה כי הביקור בשכונת קלימاطי, שבה ממקום הר הזבל, היה קשה לסיוון והשאר עליה רושם עז. גם שלומית נדהמה ממה שראתה בהר הזבל:

הדבר המטורף ביותר היה שאנשים אשכלה גרים שם. יש שם פחונים שבהם אנשים גרים ועובדים עם הילדים שלהם בהפרדת הפסולת. המראה הזה קצר ועורר بي הלם, בעיקר הידעשה שאני תורמת לזרב הזה.

אצל שלומית התפתחה גם תחושה של נקיפות מצפון על "תרומותה" לכל התופעה העזובה שבה אנשים וילדייהם מתפרנסים בשנות האלפיים ממון זבל בידים, זבל שמקורו בכל העולם. שתי דוגמאות אלו הן הכלול ולא היוצאת מן הכלל: כל הסטודנטיות בחזרתן לארץ הזיכרו את הילדים הנפאלים שעובדים בהר הזבל ונוטנים כתף למאיצ' הכלכלי המשפחת.

עיני הסטודנטיות סייעו אף הן להיווצרות החוויה הרגשית עמוקה במיוחד בתחום השהייה הראשונה בנפאל, כולל את השהייה בקטמנדו, הנסעה לכפרים והביקורים הראשונים בכתבי הספר הנפאלים כפי שמתארת נורה:

כאשר נכנסנו לכיתה הראשונה של ה-ECD<sup>3</sup> הייתה המומה ממה שראיתי, מהפערים העצומים שיש בין החינוך לגיל הרך אצלנו הארץ, לבין החינוך

שם מקבלים פה. הילדים יותר למדו מאשר שיחקו. אומנם היו משחקים, אך מעט מאוד, ההפך הגמור מהגנים בארץ. ההחלטה לא היתה מזינה, מאוד אפלולית וחשוכה.

מן ההתבוננות בנסיבות הלימוד בכפרים בנפהל עלו אצל נורה תהומות רבות והשווואה בלתי נמנעת לנעשה בישראל. אך לא רק מבנה הנסיבות משק את מבטן של הסטודנטיות. גם הצרות בת הספר היו אלמנט נופי שהן לא יכולו להתעלם ממנו, כפי שציינה יהב:

אין שם כלום, הצרות בית ספר בלי שום מתksen, אין דשא, אין ספסל, ממש כלום [...]. ממש קשה לראות איך הם לומדים בחצר כזו. ראיינו שם רק שרידי שערם של מגרש כדור רגל קירח ולא יותר.

הדרשות שבה צפתה נורה בנסיבות דומה לסימני העוני שנגלו ליהב בחצר בית הספר. יהב התהה כיצד הילדים בנפהל יכולים ללמידה בחצר כה עלובה, כפי שתהה נורה בראותה את הנסיבות שהן בקרה. גם עינב תיארה את שראו עיניה בכתבי הספר:

חלק ממוסדות הלימוד היו בניויים מפח, חלק מבטון וחלק נראה כמו אדמה. על תקרת הפח כל טיפת גשם שנופלת נשמעת כאילו יש מבול, חלק מהתקנות לא היו אוטומות ולכון נכנס גשם לתוך הנסיבות והגנים. הדלת פתוחה לרוחה, יש וילין שמשמש כדלת, לא בדיק מכודד את הרعش שבחויז, או במקרה שלנו, את הסערה. אין חלונות בכניסה, ואם יש, אז הם פתוחים לרוחה, עוד משחו שמקשה על שמירת השקט בכניסה. היה מאוד קשה לשמעו את מה שמתתרחש בתוך הכניסה או הגן. הכל היה רועש ורטוב, והתנאים היו מאוד קשים. לא יؤمن שככה לומדים בשנות האלפיים... אי אפשר להשווות את זה לישראל.

תיאורה המפורט של עינב ממחיש את השוני הרב בין נפהל לישראל בכל הקשור למבנה חינוך שמכירה עינב מאדור תל אביב שבו היא מתגוררת. אך גודל הערים; לעינב היה קשה להבין איך בשנות האלפיים קיימות על פני הגלובוס Ciותות ללא התנאים המינימליים הנדרשים ללמידה, ואיך יתכן פער כזה בין מדינה אחת לאחרת. מבני החינוך שבהם צפו נורה, יהב ועינב היו בכפרים, אך בקטמנדו לא הייתה התמונה שונה, כפי שמצוינת ביוםנה נועה: "המבנה של הגן היה דل

באמצעים וחסר צבע ואור". ניכר שלפחות על פי התנסותה של נועה אין הבדל בין המחוות של מבני חינוך בין הבירה קטמנדו לכפרים הרחוקים. מה שראו הסטודנטיות בנפאלי יצר אצלן חוויה חושית عمוקה והוביל אותן להפניהם הבדלים בין נפאלי לישראל, שלדבריהן אי אפשר להפניהם שלא ביקור פיזי במקום ובבט אישי בלתי אמצעי בתופעה עצמה. הפעורים וההבדלים שהן חוות באמצעות הסתכלות והתבוננות באו לידי ביתוי גם בהתייחסותן לנושאים של אזהרות סביבתיות גובלית שיתוראו בהמשך.

כבר הוזכר תפקידו המרכזי של חוויה הריח בחוויה שעברו הסטודנטיות הישראלית בנפאלי. שלומית שביקרה בהר הזבל הממוקם בעיובורה של קטמנדו מתארת:

עצרנו בנهر של הזבל. זה היה פשוט מסריך [...]. אבל באמת הרגשתי שאני לא מסוגלת להיות שם. לא הצלחתי להתרכו בכלום: אני מנסה להזכיר מה עשינו שם, ו... לא עולה לי כלום. עולה לי ריח נוראי של מלוא זבל. וועלות לי תМОנות, שבשבילי היו קצת קשות, של אנשים וילדים שעובדים בתחום הזבל זהה יום يوم והריח הבלתי נסבל הזה.

ニיכר שהריחות שעלו מהר הזבל היו מעלה ומעבר ליכולת ההכללה של שלומית. היה קשה להסתובב באזורי שצנחה הפסולת עוטפת אותו. גם אצל שולחה נחקר הריח שללה מהר הזבל: "אני לא הצלחתי להתמודד עם הריח שעולה מהר הזבל במשך חמיש דקות, והם חיים ככה חיים שלמים".

אל הריח החרייף מהר הזבל ואל המראות הקשים נוספים רעים בעת השימוש ברוחבותיה של קטמנדו, כפי שמצוינת נועה: "קטמנדו נראה לי מאד רועש, מלאה במכוניות רועשות שמצוות כמו ענן ענקית וכבר מזמן היו צרכות לזרות מהכבייש". את דבריה מחזקת מיימי: "אתה לא יכול ללכת ברוחבות קטמנדו, רעש מהרייך, כל הזמן מצפפים, אפילו הדבר היחיד שיש באותו זה צפפה [...]. אפילו בישראל אין כזה רעש ברוחבותה". תחושתה של נורה זהה: "חזרנו לצפירות, לרעש ולמהומה בככישים וברוחבותה". הרעש ומהומה שאליים נחשפו נועה, מיימי וג' והחשואה לישראל מלמדים גם הם על תרומות החושים, במקרה הזה חוש השמיעה, לחשיפה לנוף הסביבתי الآخر.

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

אני חשבתי שזה רגע מأتגר [הбиוקו] בהר הזבל בקהלמאטי. א"ג] בغال שמעבר להוito קשה, הוא שם אותו כל כך קטנים ליד האנשים הכל כך גדולים האלה שעוזים צו עבודה קשה, פיזית, מתישה ועדיין מחייכים. באמת מזו נדריך וקשה בזמנית, ורק מראה שהפערים בחברה ואי הצדקה החברתי והסכיבתי ממשיכים להתקיים ובכך מוחזקים פער זה.

מי ידעת לחברתיים החברתיים של אנשים קשי היום העובדים במיכון זבל לא-צדק החברתי והסכיבתי שהם סובלים. פיתוחה הקשר זה יעשה בהמשך. יתרה מזו, היא מדגישה שפערים אלו והאי-צדק הסכיבתי והחברתי רק גדול. את רמת החיים בנפהל חוו הסטודנטיות על בשן, כפי שמתארת שלומית את החוויה של מהשינה במבנה הבמボק שהיא חרשה בתקופה שבה שכפרים באמצעות שלוש החושים תיארה שלומית את החוויה שעברה עליה בבקתה שבה ישנה במשך השבועיים שבהם פעלה בכפרים:

קשה לנו, וכל העכביים האלה מסביב למיטה, ואני לא יכולת, וכל פעם עוד חרק אחר, ועוד לישון עם ריח של זה, ולקיים עם הרعش של הפרה הזאת לידנו, כאילו... פתחם הכל עליה כזה, שכולן אומרות מסביב שטופ להן, וכайлו, אבל לא היה טוב. היה קשה. זה שונה מישראל.

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

הערך המוסף הוא שם, בנפהל, אתה מבין שכולם קשורים לכלום. מה שאתה עוזה בארץ משפייע על מישחו אחר בעולם הזה (...), אבל שם אתה מבין את זה יותר לעומק. אתה רואה בליך מה קורה שם, אתה מריח, אתה שומע, אתה רואה. אז כן, אתה מבין שאנחנו מעגל אחד פשוט.

גם אם מירה לא השתמשה בדבריה במילה גלובלייזציה, ניתן להבין מדבריה כי היא אכן הבינה את משמעותם התהיליכים הגלובליים. תהיליכים 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 התבוננות בילדים הנפאלים, כפי שמתארת עינב:

הפגש עם הילדים היה רגע שיא בשבייל. אני אוהבת ילדים, וזה הדברים אותי לראות איך ילדים בנפאל ובארץ דומים. הם שיחקו משחקים חצר המוכרים בארץ, הם רצוי, השתוללו, קופצו, ממש כמו הילדים בארץ.

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

ראיתי ילדים עם חבריהם שלהם, עדרין שמחו, צחקו [...] למורות כל התנאים הסביבתיים שכך שונים מהארץ. ניתן היה לראות את הדמיון בין הילדים המשחקים בחצר בנפאל לילדים המשחקים בחצר בגנים בישראל.

מיימי ציינה ביוםנה: "הילדים שם היו נראים שמחים ומאושרים. אם הם לא היו מדברים נפאלית, היה ניתן לחשב שהם ישראלים". התמונה העולה משלושת התיאורים היא של ילדי גן משחקים עם חברים, צוחקים ושמחה. עינב אף צינה שהילדים נראים "כמו בארץ". אצל מירה התרחך מעגל ההכללה:

והיה רגע אחד בכית ספר שהלכנו לביקור, שהתיישב עליי יلد. בכלל לא ידעתי מה לעשות עם זה. ואז כאילו אמרתי, זה ילד בדיק כמו מילינויים של ילדים בכל העולם. ילד במונגוליה או ילד בלוס אנג'לס או ילד בישראל. זה לא משנה מה הוא, מי... כאילו, הוא פשוט ילד. והוא ממש רוצה לשבת עליי עכשו ושהאני אהבק אותו.

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

לסיכום פרק זה אפשר לומר, שהחוויות הרגשות שעמדו הסטודנטיות היישראליות בנפאל העמикו את הבנתן (הקובגנטיבית) בדבר קיום פערים בין מדינות. במרבית המקומות שבהם הן ביקרו הן ראו רמת חיים ואיכות חיים נמוכות. מנגד, החוויה שנראה סימעה להן להבין ש מבחינה אנושית אין הבדל בין הנפאלים לישראלים, כפי שהדבר בא לידי ביטוי בדבריה על הילדים.

### הבנה והפנמה של המושג גלובליזציה ושל השלכותיו

ניתוח הממצאים מלמד על שלוש תמות ה הקשורות להבנה ולהפנמה של המושג גלובליזציה: היבט סביבתי ואזרחות סביבתית, היבט כלכלי (אי) צדק כלכלי והיבט חברתי (אי) צדק חברתי. שלושת ההיבטים שנמצאו מוכססים בין היתר על הסיוור הלימודי שבו השתתפו הסטודנטיות בהר הזבל הממוקם בעיירה של קטמנדו. סיור זה פתח לסטודנטיות צוואר ללימודים קטגוריות אלו. בכך, המוטיב של הר הזבל חוזר בכל אחת מהקטגוריות, אך תוך הארחה וחיבור בין הביקור בו לבין הקטגוריה המתואמת.

### היבט סביבתי ואזרחות סביבתית

הדמיון האנושי בין נפאל לישראל פינה את מקומו להבנה בהבדלים הסביבתיים בין שתי המדינות. הנופים הטבעיים בנפאל הם אכן עוצרי נשימה, כפי שתיארו כל הסטודנטיות את מסען לכפרים, 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 טבעיות. היה ברור להן שלסביבה העירונית יש השפעה על המערכת הטבעית. השפעה זו בולטה לעיניהן בתצפית על הנהר החוצה את קטמנדו, המזוהם מהר הזבל שבו ביקרו. את ההבדלים הסביבתיים שמתבטאים בוצרה מוחשית בהשוואה בין אתרי הפסולת בישראל לנפאל תיארה נורה כך: "למרות שגם ראיינו את זה בחיריה, זה לא עשה אותו דבר. כי בחיריה זה מאד יפה, זה מסודר, זה מרווח, עשו שם פארק מהממ". נורה, שביקרה במהלך קורס הקיימות שלמדה שנה קודם, הבינה שאפשר לטפל בפסולת בדרך שונה מזו שבאה מטופל בנפאל. נורה השתמשה במושג "מהם" לאותר טיפול פסולת בישראל. ההבדלים בין חיריה 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 מסריה, לעומת זאת, חיריה? אתה מגיע לתוכך חיריה ובכלל לא ברור לך שאתה באתר פסולת, הבדל סביבתי עצום.

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

מהדריאנות עם הסטודנטיות לפני הטיסה לנפאלعلا, כי רוב הסטודנטיות לא הכירו את המונח "אזורות סביבתיות". אפילו עינב, שננה קודם לכך סיימה קורס בקיימות שבין היתר שם דגש על אזורות סביבתיות, אמרה: "אזורות סביבתיות? לא שמעתי את המושג זהה". סיון אמרה לפני הנסעה: "אזורות סביבתיות זה נראה לי כאילו לחת את העניין של... של אחד במדינה צריך לחת איזושהי אחריות לסביבה שלו". הביטויים "כל אחד", "במדינה שלו", "איזושהי אחריות" מתארים את חוסר ההבנה של הריעונות של אזורות סביבתיות המדגשים את ה"ביחד", "חוצה גבולות", ו"כלליות" – אבני היסודות של הגלובליזציה היוצרת האחדה עולמית. על ההפנמה של מרכיבי האזורות הסביבתיות הגלובלית, שמטרתה להקנות לאזורים מודעות סביבתיות ברמה הגלובלית ולא רק ברמה הלאומית, ניתן ללמידה מהציגות של מימי בשובה לארץ:

כל אחד צריך לשמור על הסביבה שלו, אבל זה קשה לכלום. זה לא מספיק שאתה שומר על הסביבה שלך, באךך, וזה חשוב, אבל לא מספיק, בכל מקום צריך לשמור על הסביבה, זה לא משנה מוקומי, לא יהיה לנו איפה לחיות.

מיימי עדיין לא משתמשת במונח המקצועית "אזורות סביבתיות" עם שובה מהensus, אבל היא מבינה את הצורך להתנהג על פי רעיון זה. היא מבינה שלחיות פעילה בשמירה על הסביבה ולהיות אורה סביבתי אינה דברים התלוים במקום גאוגרפי. היא מבינה שלא אימוץ התנהגות סביבתית, שהיא המאפיין של אזורות סביבתיות, לא יהיה לנו היכן להתגורר.

עם זאת, היו סטודנטיות, כדוגמת אדרוה, כדוגמת אדרוה, שלא הצליחה להבין את המושגים גם לאחר חזרתה לארץ, כפי שהיא העידה על עצמה: "אני עדיין לא מבינה בעצמי מה זה אזורות סביבתיות או מהי גלובליזציה". דברים אלה של אדרוה בחזרתה לארץ דומה לאמרותיה לפני הנסעה לנפאל: "אזורות סביבתיות? אין לי מושג מה זה אומר ואיך הנושא קשור לגלובליזציה". ציטוט זה של אדרוה ממחיש את שונות הלומדים. בעוד שלמוני וולרוב חברותיה השהייה בנפאל סייעה להפניהם את המשמעות המעשית של תהליכי הגלובליזציה והשפעותיו החברתיות והכלכליות, לאדרוה לא סייעו בכך גם מראה העניינים, הקולות והרירות.

### היבט כלכלי (אי) צדק כלכלי

ההכרה וההפנמה של היבטים כלכליים שכחלהם גורמים להבדל בין נפאל לישראל הטעצמו ככל שהתארכה השהייה בנפאל. לא רק את ההבדלים מבחינה זו בין המדיניות זיהו הסטודנטיות, אלא גם פערדים כלכליים בתוך נפאל עצמה. שולח שמה לב לכך מהסתכלות דרך חלון האוטובוס:

כשנסענו לכפרים ריאתי שלטניים ענקיים של אלקטرونיקה, מכוניות, דגמים אמריקאים [...]. כל הסימנים האלה היו חלק מנוון הבטים ההרושים והענקיים ברחוב. היה קשה להבין את הפער בין חיי האנשים למציאות בעולם המפותח.

הסטודנטיות הישראלית וגילות לשלטי חוות מערביים, הם פורומים ברוחבי ישראל, אבל פחות מוגלות לניגוד בין הפרטומות לבין העוני, כפי שניתן לדאות לאורך הכבישים בנפאל. لكن הן הופתעו לראות שאף על פי שנפאל היא מדינת עולם שלישי יש בה כמעט הכל, כפי שמצוינת שולח בעקבות הסיורים ברחובות קטמנדו ושבונוטיה:

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

מציאות זה נתן ללמידה על תהליך ההכרה וההפנמה שעברה שולח. מצד אחד, סממנים של תרבויות מערבית, כמו שלטי חוות של המכוניות המפותחות, המעידים שלא קיימים מחסור. מצד שני, סממנים של מדינה מתפתחת שלמבררים מבחוון המחייב בה זולחה. דוגמה נוספת להבנה בין ישראלי לנפאלי בהיבט של (אי) צדק כלכלי שוויה הסטודנטיות קשור לזרדי הטיפול בפסולת, כפי שמצוינת מימי ביומן שכתבה עם שובה לארץ:

אני לא מבינה למה מדיניות מפותחות לא מטופלות בזבל שהן בתחום המדינה, יש להן כל כך הרבה פתרונות. במקום זאת הם שולחים למדינות מתפתחות כמו נפאל, עם כל הקושי שיש להן גם כהה, הן צריכות להתמודד עם עוד זבל, זיהום וכל מה שמתלווה להז. כל זה בשביל להכנס עד קצת כספי למדינה. זה פשוט לא נקלט.

בכתיבתה של מימי ניכרים דברי ביקורת על המדיניות המפתחות בכל הקשור לטיפול בפסולת, דבר היוצר אי-צדק כלכלי. אף על פי שקיים בהן פתרונות טכנולוגיים לטיפול בפסולת, הן בוחרות בפתרון המשתלם להן יותר: שולחות את הזבל לנפהל, שם ממיין אותו כוח אדם זול ללא טכנולוגיה. בדרך זו תורמות המדיניות להגדלת הפערים הכלכליים, כפי שצפו והבינו בנקל הסטודנטיות. מירה היטיבה לחשוף את אי-הצדק הכלכלי שנוצר בעולם הגלובלי: "כל הדבר הזה שדיברנו עליו, כשהוא קונה מגן לטלפון בדולר, מישחו אחר סובל בשבייל זה [...] אני איהנה מזה". מירה מבינה שדולר אחד אינו המחיר האמתי של מגן הטלפון. העלות, שהיא המחיר האמיתי, היא רצף של אירועי ניצול מתחילה תהליך הייצור, כפי שהבינה סיון: "כל מה שהוא זול זה אומר شيء שעשו אותו מקבל שכיר נמור, וזה ניצול". מירה המשיכה בתיאוריה:

אם אני כביביל היה יותר טוב ממישהו אחר שעובר כמו המור רק בשבייל  
שאני אחיה כמו שציריך, אז אין פה צדק כלכלי ולא צדק חברתי.

מירה הפעילה את המצב שבו אנשים ממוקם מסוים על פני הגלובוס עובדים קשה למען "aicوت החיים" של אנשיםبشر ודם מהם המתגוררים באותו מקום אחד על אותו הגלובוס. הקשר בין עניינים ממוקם אחד הפעילים למען העשיורים ממוקם אחר הוא לאחר המאפיינים של הגלובליות. היבט כלכלי גלובלי נוסף שחו הסטודנטיות הוא הפער הכלכלי בתחום המדינה. פערים כלכליים הホールכים וגדלים בין העשירונים העליונים לעשירונים תחתונים כתוצאה מתהליכי הגלובליות. הניגודיות שהבינה בה הסטודנטיות, בין שלטי החזות הנוצצים והעושר בחנויות לבין העוני ברכבות, הם דוגמה ליכולתן לחוש את השפעת הגלובליות גם ברמה הפנים-מדנית.

#### היבט חברתי (או) צדק חברתי

את ההומוגניות החברתית שיוצרים התהליכים הגלובליים הצליחו הסטודנטיות לחוש, גם אם לא ציינו זאת באופן פרטני. מימי מתארת את העבודה עם הוצאות הנפהלי: "הוצאות התעניין, שאל שאלות, וניסה להבין איך באמצעות עושים פרויקט. לא הרגשתי הבדל מהעבודה בארץ". תחושתה של מימי ש"cols דומים" אינה מנוטקת מהמציאות. תחושה רומה ביטהה נוראה:

ישבנו עם הוצאות הנפאלי, אמנים לעיתים לא הבנו הכל, בגלל השפה, אבל עבדנו ביחד, חשבנו, תכננו ביחד והעברנו את הדברים ביחד כאילו אנחנו קבוצה אחת.

סמן חברתי "גלוובלי" בולט הוא הטלפון הנידי. כפי שבירשה הוא אינו מפריד בין מעמדות, כך בנפאלו. יhab צינה ביוםנה: "גם בכפרים המכינדים כולם הסתובבו עם ניידים, ולמרות שכמעט שאין חשמל, כולם כל הזמן עשו בו שימוש". יhab הופעתה מתופעת השימוש בתלפונים הנידים בנפאלו שנראתה לה ענייה מישראל. היבט חברתי-תרבותי אחר שעלה אצל הסטודנטיות, בעיקר עם הנחיתה בנפאלו וגם כשהזרו מהכפרים, הוא תרבותה הנגינה, כפי שציינה שלחה: "הם נהגים פה כמו משוגעים, ממש כמו בישראל". תרבותה הנגינה מלמדת על הדמיון בין שתי התרבותיות המדורחות כל כך פיזית אך דומות בפן הנגינה למורשת המרחק הגאוגרפי. מדוגמאות אלו ואחרות למדוי הסטודנטיות שהופעתה הגלובליזציה מקצת מרהוקים. אם לדמיין בהיבטים החברתיים-תרבותיים בין נפאלו לישראל התיחסו הסטודנטיות בשווון نفس, יחסית, כשיכמו את המשען, הרי נושא (א) צדק חברתי דוקא עוזר תחשות עזות. במהלך השהייה בנפאלו הן זיהו את הפער החברתי הנוצר מכשיחדים וקבוצותAINS זוכים לתנאי קיום ראויים בעוד ייחדים וקבוצות אחרות חיים טוב מאוד. יש הבדל ניכר בין התיחסות לנושא של (א) צדק חברתי לפניה נסיutan ועם שובן. בראיונות שלפני הנסיעה אפשר למצוא את תגובתה של שלחה: "צדקה חברתי? לא יודעת, שאנשים עושים דרך עם מי שסבירם. לא יודעת... להתנהג כמו שצריך". באירועה זו ניכר שיש לה איננה מקשר בין ההתנהגות בישראל להשפעתה על הפער החברתי ועל אי הצדקה החברתי שנוצר בנסיבות רוחקים כדוגמת נפאלו. יhab בכלל חשבה שפער חברתי מוגדר בתחום גבולות: "הצדקה חברתי מוגבל היום בגבולות". מציאות זה ניכר שהיא אינה מבינה שצדקה חברתי וצדקה חברתי אינם סרים למרות של גבולות מלאכותיים שייצר האדם בין מדינות. הגבולות המדיניים שייצר האדם הופכים להיות בלתי רלוונטיים כשובחנים צדק חברתי ברחבי העולם.

משני ציטוטים אלו, של יhab ושלחה, האופייניים גם לשאר הסטודנטיות, ניתן להבין שלפני הנסיעה לנפאלו הבנת הסטודנטיות את נושא הפער החברתי הייתה מצומצמת ואולי נתחמה בגבולות ישראל. עם שובן נשמעו קולות שונים בקרב כל הסטודנטיות, המציגים את השוני בהבנת הנושא. היטבה לתאר זאת נועה:

אני הייתה בשוק כשהבנתי שמדינות מהעולם שלחו את הזבל שלהם. פשוט לא נקלט איך המדינות העשירות, כולל ישראל, משפיעות על המצב במדינות העניות, זה פשוט לא פיר כלפי המדינות העניות.

דבריה של נועה אפשר להבין את ההלם שאחז בה כשהבינה את הקשר הכלכלי בין המדינות העשירות לעניות ואת אי-הצדק שיוצר קשר זה. דוגמה אחרת להפתחות הבינה של חלק מהסטודנטיות את המושג גלובליזציה ואת השלוותה של התופעה על אי-צדק חברתי עולה מהדברים של שולה בקובצת המיקוד:

גלובליזציה, אני יכולה להגיד שהז' קשור לזה שבאמת יש השפעה במקום אחד, כמובן, מה שקרה במקום אחד משפיע על מקום אחר, גם למרחקים עצומים, כמו שראינו אצלנו וראינו בנפל – זה גורם לכך שבמקומות אחד אנשים נפגעים בגל הפעולות של אנשים במקום אחר, שהז' קשור להפתחות. לפני כן לא ידעתי את זה בודאות. ידעת על זיהום אויר, דברים כאלה, אבל לא ידעתי מה זה גלובליזציה בכלל.

מציאות זה ניתן ללמידה על הבינה שרכשה שולה במהלך בחו"ל: ממצב של אי-ידיעה למצב של הבינה שהפעולות האנושית במקום אחד על פני כדור הארץ משפיעה על האדם בקצת השני של כדור הארץ וגורמת לאי-צדק חברתי. מירה ציינה בפירוש את המילה "נפל" בREFERENCE שעשתה: "וכשأنחנו מוכרים פסולת לנפל או זה לא נכון סבירתי. זה לא... אנחנו גורמים למישר אחר בעולם הזה לסלול על חשבונו בגלי, כמובן, למה? מציאות זה ניכר שמייה החשה אי-נוחות מהסביר שאורה החיים שלה בישראל, מרחוב אלפי ק"מ, גורם לאזרחים נפאלים. ההפתחות הרבה ביוטר בשימוש במושגים הממצוינים והבנת הקשר ביניהם החלה אצל עינב. היא חיברה בין אי-צדק חברתי לגלובליזציה תוך שימוש במושגים הממצוינים: "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 הקשיים בין המרכיבים השונים:

אה, כן, זה מה שלמדנו בהר הזבל, מדינות מפותחות מוכרות וכך ביום המוקורי. א"ג] זכל למדינות מפותחות ומנצחות את זה שאין להם כסף, והם צדיכים את העוזה הכספית, והם יקבלו כסף אבל יחו בתנאים סביבתיים

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

מירה חיברה בין כלכלה, חברה וסביבה, שהם מרכיבי הקימות. היא תיארה כיצד חוסר שוויון כלכלי מוביל לאי-צדק חברתי שמוביל לאי-צדק סביבתי. כאן יש לציין, כי כל האזוריים של המושגים "גLOBליות" ו"אי-צדק חברתי" הופיעו בדיעד – או בראיון או בקבוצת המיקוד. ביוםן הסינכרוני שכתבו הסטודנטיות, אף אחת לא הזירה את המושג "גLOBליות" עצמו. ההיבט הגלובלי היחיד שהוזר בכל יומני המסע היה החוויה בהר הזבל. חוות זו אפשרה הפנמה של הקשר בין האשפה שהסטודנטיות מייצרות בישראל לבין היבטים סביבתיים, חברתיים וככליים בנפאל.

התנהגות פרו-סביבתית  
לפני נסיעתה סיפרה נועה שהיא גדלה בבית שלא הייתה בו תרבות של מחזור:

אני לא ממחזרת, אני מודרת, לא גדלתי בבית כזה [...]. זה עצוב אבל זה ככה [...] ואני ממש רוצה להתחיל ללמידה 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 מביאה רצון להתחילה למחזור וכמהה שנושא זה יהיה חלק מחייה. לאחר השהייה בקרים בנפאל חלו לדבריה תמורה בהתנהגותה: "עשינו טויל וממש הפריע לי שקיות הזבל שנאנשים וורקים עם החטיפים שלהם על הרצפה. ואני אסתה, כל כמה צעדים הכנסתי לתיק וכשסיימנו את המסלול ורמתי לפח". דוגמה זו ממחישה שלשיהיה בנפאל הייתה נראה השפעה על נועה בהקשר של פיתוח התנהגות פרו-סביבתית. גם סיון דיברה על שינויים שחלו אצלם בכלל הקשור להתנהגות:

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

בתיאורה ממחישה סיון את השינוי הקטן שחלה בהיבט של הפרדת פסולת. אין זה מפתיע ששינוי התיחסה לנושא הפרדת הפסולת, כי בקרים שבהם היא

התגורריה ועבדה במהלך השהייה בನפאל נאלצו הסטודנטיות להפריד את הפסולת. גם השפעה בטוחה ארוך יותר על ההתנהגות הפרוא-סביבתית, כשהן כבר חזרו לארץ, דוחה על ידי הסטודנטיות, לדוגמה על ידי אור:

אני לא יכולה לזכור [כביית קפה זול] כל מה שזול זה אומר שמיישחו מקבל משכורת נמוכה [...] וזה ניצול התעסוקה [...]. פתאות הבניין, הופעתה להבין, כי הפיתוח שלנו הפך את שליהם [העולם השלישי] לזבל... וזה הפריע לי והחליטתי לא לזכור עוד בכיבית הקפה הזה.

אור מצינית את השינוי בהתנהגותה בעקבות השהייה בנפאל ואת ההבנה שלכל דבר יש מהיר". היא מבינה שלהתנהגות בישראל יש השפעה על המצב במקומות רחוקים. אור מדגישה שהיא לא יכולה לרכוש בחנות הזולה כי היא מודעת לחבריה בין הדברים הזולים בעולם המערבי למצב בעולם המתפתח. גם גלית ציינה ניצני ההתנהגות שונה לאחר חזרתה מנפאל: "אם עכשו אני אראך כמה חברים ולא יודעת... אוציאה חטיפים לצלחות, יכול להיות שאני כן אוציאה חד-פערמי, אבל אני אשדרל [להשתמש] פחות". ניכר אףואש השינוי ההתנהגותי של גלית עמוק מזה של אור. בניגוד לגלית, אצל מירה כן ניכר שינוי عمוק בהתייחסותה לשימוש בכלים חד-פערמיים:

אני גרה בדירה 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 זוכות. דברים כאלה.

אצל מירה השינוי שהל הוא מكيف יותר ולא רק קשור לכלים חד-פערמיים: "אני שמה בקבוקים בצד, אני חושבת כמה אני מಡילה את הדוד וכמה אני פותחת את המים לצחצוח שניים, או כמה קר לי במקלחת ואני רק חושבת על המים שיורדים ואני מבזבזת מים". מירה החלה לנוקוט פעילויות פרוא-סביבתיות במרחב ביתה, הקשורות להיבטים נוספים של הסביבה. שינויים התנהגותיים אלו מלמדים על השפעת המשע לנפאל על ההתנהגות הפרוא-סביבתית של הסטודנטיות. מעשית, זה בא לידי ביטוי בהיקפים קטנים, אבל ניכר כי המודעות להתנהגות פרוא-סביבתית התעוררה אצל כל הסטודנטיות שששהו ולמדו בנפאל.

### שינוי בתפיסה חברתית וחינוכית

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

### קבלת השונה

שינויי מקצועית חינוכי שהל אצל הסטודנטיות במהלך הלמידה בחו"ל כפי שהן הדגישו קשור לתפיסה השונה. מיכל אמרה: "למדתי להבחין בשונה, לראות שבני האדם שונים אחד מהשני [...]. ולמדתי לקבל את השונה". עינב הוסיפה: "המשלחת חייזקה לי את יכולת ההכללה". מירה תיארה איך הלמידה בחו"ל שינתה אותה:

כז, זה שינוי. זה שינוי דברים, יכולת הסובלנות, יכולת לנסות להבין את הצד השני, אם זה התלמידים או אנשים שהם שונים ממי (...). השהייה בנפהל אפשרה פיתוח סובלנות ויכולת להקשיב לצד השני מבלי לשפוט.

דבריהן של מיכל, עינב ומירה מלמדים על חשיבות השהייה בנפהל לפיתוח ההתבוננות על השונות הקימית בין בני האדם ועל יכולת הכללת השונה כחלק מאורח החיים המקצועי חינוכי. גליות ציינה ביוםנה:

המשלחת הפכה את הסיסמאות החינוכיות של הכללה השונה וקבלת השונה לפרקטיקה. אמם למדו על הכללה והכרות של השונה, אבל הכל היה בתיאוריה. בנפהל, היינו צריכים להתמודד בפועל עם הכללה של השונה, כדוגמת הצורך לגשר על תפיסות שונות שלנו ושל הצוות הנפהלי בכל הקשר לדרכי העברת סדרניות המבוססים על גישות הוראה שונות.

מדוברי הסטודנטיות ניתנים להבין שללמידה בחו"ל תרומה משמעותית להפנמה עקרונית כהבנה והכללה של השונה והשונות הקימית בין האנשים, עקרונות שלמדה בצורה תאורטית מכללה. אפשר להעיר 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 שהו בנפאל. ברוב המקרים עללה ההיבט המוטיבציוני דרך השוואה שחן 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 מתיעיפים. באים לעובדה, מסמנים ויעדו יום, כבר לא רואים את הלהט הזה בעבודה. ואצלם כן רואים את זה [...] זה מעורר ההשראה ורצון להיות גנטה עם מוטיבציה כמו בנפאל.

דברי גלית מצטיירה תחושה של קנהה במורים ובגננות המלמדים בנפאל שמתמידים במוטיבציה שנים ובות כמחנכים במערכת החינוך. לתחושתה, המורים והגננות בנפאל פחות שחוקים ובאים לעובדה עם מוטיבציה גבוהה יותר. גלית גם מתארת את ההשראה והמוטיבציה שקיבלה מאותם אנשי החינוך שפגשו:

לראות איך הגננות מצליחות ללמידה בתנאים הקשים, ולראות שהן לא רואות בזה קושי היה מעורר השראה. הגננות שראינו נתנו לי את החשק והמוטיבציה להיות כבר גנטה. להיות גנטה שבאמת רוצה להיות גנטה, עם תשואה ענקית למצוע, להיות גנטה שmagua לגן כל בוקר עם חיקוי על הפנים, וגם כקשה היא צוחקת ולומדת מזה, להיות גנטה שאוהבת את הילדים שלא אהבה אמיתית, להיות גנטה שתעשה הכל בשביב הילדים שלא ותליך כל בוקר כמה קילומטרים טוביים כדי להגיע לגן שלא נמצא במקום מבודד כל' אף חברה מסביב.

דברי גלית מדברים بعد עצם: המפגש עם אנשי החינוך בכפרים המרוחקים מקטמנדו חיזק את רצוניה לעסוק בחינוך. סטודנטית אחרת אמרה איך הבינה שאנשי החינוך בנפאל אינם נופלים מאנשי החינוך בישראל ואולי הם אפילו טובים יותר:

הבנייה נשנות חינוך בנפאל לא פחות טובות, אם לא יותר, מאנשי חינוך הנמצאים בארץ, שלמדו במכינות לחינוך הכני נחשות שיש. יש להם משחו

שהוא הרבה יותר מכלים, יש להם אהבה למצוע ולילדים, שזה הדבר הכי חשוב! צריך ללמד ממנה, זה מעודד השראה להיות מchnact.

דברי סטודנטית זו ניתנן ללמידה, שגם אם היא באה עם דעתות קדומות לגבי המהנכים במערכת החינוך הנפאלית, המפגש הישיר עם אנשי החינוך בנפאל שינה את דעתה. המפגש הזה גרם לה השראה להיות מchnact בישראל. לsicום תתי-פרק זה ייאמר, שהshehiah בנפאל הפכה אצל חלק מהסטודנטיות לגורם מוטיבציוני לעסוק בחינוך. הן ראו במחנכות הנפאליות מודל כיצד צריכה להתנהל אשת חינוך שיש לה מוטיבציה ותשואה למלא את התפקיד החינוכי שבו ברכה.

#### גיבוש חזון מקיים

את השינויים שעלייהם דיווחו הסטודנטיותagiush חזון המקצועית-הינוכי השם הגיע על קיימות כתוצאה מהshehiah בנפאל נתן לה חלק להשפעות בטוחה הקצר ולהשפעות בטוחה הארוך. אדומה צינה שכבר ביום, במהלך ההתנסות המעשית שלה, הייתה התחלתה לישם חזון על בסיס עקרונות הקיימות:

כבר ביום כשאני מורה השתמשתי بما שלמדתי בנפאל על השימוש בפתרונות. אפשר לייצור כל משחק כל מדברים קיימים ואין צורך לנקות כל משחק שעטוף בנייר צלופן, זה לא אפשרי. גישה זו ממשיכה ללוות אותי כל העת.

יבכ פירטה את החזון המקיים שלו בעתיד: "ברור שאני אהיה גנטה אחרת, גנטה מקיימת זו בכלל לא שאלה. אני אעשה שימוש חזר בחומרים ואשתדל למחזר". דוגמאות אלו מצביעות על השינוי בגישה החינוכית למצועית ואמוץ עקרונות הקיימות, כמו פשוטות, שימוש חוזר בחומרים קיימים בדרך חינוכית למצועית. נושא הפשטות עללה גם בדבריה של שמרית: "זה היה הדבר העיקרי נראה לי שלקחנו ממש, שאפשר לעשות הרבה מכלום ולא צריך לתרום לכמויות האשפה שאנחנו מייצרים". דוגמה זו של שמרית מרחיבה את התפיסה שלא רק שאפשר לעשות הרבה דברים מחומרים קיימים, אלא שהוא גם גורם לצמצום הפסולת. דוגמאות אלו אין ייחודיות לאדומה, יהב ושלומית. סטודנטיות אחרות הזיכרו בדבריהם ובכתביהם דברים דומים על השינוי שהל בהן בעת השהייה בנפאל בעת

יצירת פעילות ומתקנים המתבססים על חומרים מקומיים ולא קנויים. נורה מספרת מה היא ל淮南 מהפגש עם המורים והגנות שפגשה בקרים בנפאל:

כל העניין [הוא] באמת של פשוטות. של [...] איך מقلום הם עושים הרבה הרבה. כמובן, גם הנסיבות שהן לא ניתנות, גם החומרים שאין להם [...]. כל דבר הם פשוט עושים מقلום, מצילחים ללמידה בלי כל האמצעים והטכנולוגיה שלנו.

מדובר ניתן ללמידה שוגם ממורים בעולם מפתחה, כמו המהנדסים הנפאלים, אפשר ללמידה ליצור אמצעי המראה שאינם מבוססים רק על טכנולוגיה.

גם אם הסטודנטיות לא הוכיחו בכתיבתן או בשיחות שנערכו עימן את המילה "חוץ", נראה בידור שלפחות אצל חלקן עולה תמונה של יישום עקרונות הקיימות בתפישתן החינוכית, שהן נחשפו אליהם בנפאל. חשיפה זו סייעה להן לבבש את התפישה החינוכית העתידית, המתבססת על ערכי הקיימות. תפיסה זו היא למעשה החזון החינוכי.

לסיכום פרק הממצאים ניתן לומר, שככל הסטודנטיות חשו שהחויה בנפאל הייתה משמעותית עבורן. قولן אמרו שהוויה סטודנטיאלית זו לא תישכח ותלווה אותם כל החיים. רק במהלך השהייה שלהן בנפאל את חשו על ברון בצורה ישירה והפכו אותה הפערים הכלכליים, החברתיים והסביבתיים בין החיים בישראל לבין החיים בנפאל. אין עוררין של ביקור בהר הזבל הממוקם בלבו 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 שמצוינת טליה: "קשה להפריד בין צדק סביבתי לצדק חברתי – הם אחד, ובתча שאנו, בעולם המערבי, משפיעים על העולם השלישי". משפט זה מלמד על התਪתחות ההבנה שלהם בעקבות השהייה בנפאל. ממצב שבו הן אינן מכירות את המושגים צדק חברתי וצדק סביבתי ו"הם תחומיים בגבולות" כדי אחת מהן לפני התנסות בנפאל, להנמה ולהבנה מערכית של השפעת העולם המערבי על החיים בנפאל. זאת יש להוסיף את רגש הקנאה והכבוד שרווחים בנפאל לאנשי החינוך גם בקרים מרווחים. אנשי חינוך אלו היו מודל ומקור להשראה לסטודנטיות הישראלית. ניכר, כי רובן מסכימות שהשהייה בנפאל הייתה קצרה מדי, כפי שציינה שולה בריאן: "בஸוף של דבר היינו בקרים שבועיים, זה كلום זמן". כמו כן, כל 12 הסטודנטיות אמרו שהן היו

חוירות על התנסות זוata, או כפי שאמרה סיון: "אני אומרת שם יש תוכנית המשך, אז הייתי שמחה לצאת". מדרישה עולה, שהקורס שהתחיל בארץ ונמשך בನפאל הפך את הלמידה במכללת סמינר הקיבוצים לחוויה סטודנטיאלית אחרת.

## דיון ומסקנות

מחקר זה בבחן כיצד הוא סטודנטיות יהראליות להוראה את התנסותן הלימודית בナンפל, ומהן השלכותיה של התנסות גלובלית זו על תפיסתן את נושא הקיימות. הקורס שבו מדובר היה שונה מהותו ממרבית הקורסים המונחלים במכללה. הוא לא נועד רק להקנות ידע דיסציפליני, בהתאם לגישה המקובלת מרבית המוסדות להשכלה גבוהה בעולם (Lammers & Murphy, 2002), **שורשיה** 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 במצב 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-תרבותות. לכן, הקורס הוצה גבולות זה שהחל בישראל ונמשך בナンפל התבוס על ייצרת חוות רגשית, שנועדה לעודד לעשייה סביבתית. הקורס, שלא הסתפק בהעברת מידע וصحاب את הסטודנטיות לעידן הגלובלי דרך חוות רגשית וחושית, הוא קורס חדשני וייחודי במכללת סמינר הקיבוצים. לייחדו יש תרומה רבה להפתוחות האישית והמקצועית של כל אחת ממשתפותיו כמחנכות עתידיות בעלות גישה הומנית וראייה גלובלית, כפי שבקשת המכלה לחנן את הבאים בשעריה.

קורס הוצה גבולות זה שילב בין מטרות היסוד של החינוך בהשכלה הגבוהה, ובבחן רכישת ידע (Lammers & Murphy, 2002), אך גם אפשר אלמנטים של Kolb, 2005 & Kolb, 2005. נראה שהשילוב בין רגש ועשיה ובין רכישת הידע תרם ריבות ליכולתן של הסטודנטיות להפנים את השלכות התהיליכים הגלובליים על החיים על פני כדור הארץ. החיבור בין הпедagogיה לבין תחומי התוכן של מאמר זה (קיימות

ולגובייזיה) היה ממשמעותי. קורס זה, שהולבכו בו אלמנטים פדגוגיים שכמעט שאינם מוכרים במערכת הלימוד של ההשכלה הגבוהה, אפשר לסטודנטיות לרכוש ידע תוך כדי התנסות מעשית של פעולה החושם הבלתי אמצעית היה תפקיד חשוב בה. חוש הריח, חוש השמיעה וחוש הראייה "עבדו שעות נוספות", והשילוב בין פדגוגיה הכלולה בתבססות על החושים, על התנסות חינוכית מעשית ועל רכישת

ידע תאורטי הפכו את הקורס לחוויה סטודנטיאלית אחרת. אקפולקו החוויות החושיות שהוו הסטודנטיות היישראליות בנפאל המתוירות במאמר זה מוכיחות את טענתנו של ג'ון דיווי בדבר האפשרות המעשירה של חוות שיכולה לשנות ולהוביל לשינוי של האדם כלפי עצמו, כלפי החברה שהוא בה מגע אליו וככלפי הסביבה העוטפת אותו בחיו, עד כדי יכולתו להוביל בדרך חיים חדשניים (Dewey, 1938). על פי עדויות הסטודנטיות, הלמידה ההתנסותית האישית בקורס זה אכן חיללה שינויים ממשמעותיים במנעד רחב של היבטים הקשורים להפנמת תהליכי הגובייזציה והשפעותיו. שינויים אלה התבאו בתפיסת הסטודנטיות את המושג הקניימות, במימוניות של קבלת השונה, בפעילות למען הסביבה ובעמדות הקשורות ליתר צדק סביבתי, חברתי וכלכלי. שינויים אלו גרמו, לפחות אצל חלקן, לשינויים אישיים ולאימוץ עקרונות הקניימות והגישה ההומניסטית.

ニיכר כי חוות הסטודנטיאלית האחראית שהוו הסטודנטיות בקורס חוצה גבולות זה הפכה את למידת נושא הגובייזציה והשלכותיה למunità עמוקה. למידת עומק מוגדרת כomidah שבה הסטודנטים מתמקדים לא רק בחומר אלא גם במשמעות הבסיסית של המידע, המדגישה את החשיבות של הפעלת ושות בהוראה כדי לעזור לסטודנטים, תוך כדי שימוש באסטרטגיות שונות, כגון שילוב של מגוון משאים, דיעונות לדין עם אחרים, והקשרים בין-תרבותיים. למידת העומק מאפשרת סינטזה של מידע מלמדת מוקדמת תוך חשיפה לתופעות חדשות שנעוודוlesiיע לסטודנטים לראות בדברים מנוקדות מבט שוונות 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. התמונות שעלו מניתוח הממצאים תואמות את המודל המציג את האופי הholistic של חוות למידה טרנספורטטיבית. חוות הוליסטית זו מתיחסת לתחומי למידה קוגניטיביים ("ראש"), פסיבוי-מטרוריים ("יד") ווגשיים ("לב"), המאפשרים חוות אישית עבור המשתתפים (Sipos et al., 2007). המודל "ראש יד לב" נבנה על בסיס ספרות מגוונת, כגון הינוך בריקיימא, תאוריות למידה טרנספורטטיביות,

למידה מבוססת-מקום, גישות למידה מקומיות, למידה חוותית, אורייניות אקלוגית, תורת לימודים ושינוי רעיוני בשיעורי מדע. מודל זה יכול להוביל לתהליכי טרנספורטטיבים הנחוצים כדי לשנות את הפרדיגמה האנתרופופוצנטרית של התרבות המערבית, המונגדים לא פעם לגישת הקיימות, לערכיהם שהיא מציגה ולהתהליכים בר קיימה (Lange, 2018; Singleton, 2015).

במקרה של המחקר הנוכחי, ה"ראש" כלל את העדות על הבנתן (הקובגנטיבית) של רוב הסטודנטיות את המושגים הקשורים לגLOBלייזציה ואת השפעותיה של תופעה זו. נראה כי השהייה בנפקאל הצליחה לחדר אצל במידה זו או אחרת כמה נושאים הנמצאים בסיס הידע של החינוך לקיימות, שלא הופנו בעת קורס הקיימות השנתי שנלמד בישראל, ובهم הרעיונות של צדק כלכלי וא-צדקה כלכלי, צדק חברתי וא-צדקה חברתית, גLOBלייזציה וקיימות והتلות ההדרית בין חלקים שונים על פני כדור הארץ.

ה"לב" של הסטודנטיות שהשתתפו בקורס חוותה הפרק לריגיש יותר לסבירה הטבעית והאנושית, ויכולת ההכללה של השונה התפתחה. ניכר שהסטודנטיות הגיעו לנפקאל עם פתיחות רגשית ומחשבתית, והדבר סייע להן להתבונן באנשי החינוך שם כבמקור להשראה חינוכית (Schmidt & Pardo, 2017). פתיחותן ללמידה מהם ומה שראו ושמעו בכלל בנפקאל יכולה להיות בסיס טוב בעברון נשות חינוך בישראל (Interis et al., 2018; Niendorf & Alberts, 2017). מהchnerות בעתיד טוב יהיה אם יהו להן רגשות ומסוגלות להתעלם מדרעות קודמות המבוססות על מעמד כלכלי-חברתי, בעיקר במדינה קולחת עלייה לישראל.

ה"יד" של הסטודנטיות כללה התנסות בעבודה חוותית משותפת עם הוצאות הנפקאלי בכפרים ויצירת סדנאות לימוד לצוותי החינוך המקומיים. סדנאות לימוד אלו, שהתבססו על חומרים מקומיים בלבד, דרשו מהסטודנטיות הישראלית לעבודה יצירתיות ובה לנוכח דלות האמצעים של אנשי החינוך בכפרים. שתי מגבלות אלו, המחסור בחומרים והוצרך בשיתוף פעולה עם צוות זר מתרבויות שונה חוותית בעובדה יהודית. 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).

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

פעילות סביבתית, הקורס בנפאל אפשר לסטודנטיות להיחשף לחמישיה: יכולת להסתכל ולהתקרב לביעיות כחברה בחברה גלובלית; יכולת לעבוד עם אחרים בדרך שיתופית; יכולת להבין, לקבל, להעריך ולהכיל הבדלים תרבותיים; יכולת לחשב באופן ביקורתי ומערכותי 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 וככינסה להיבטים הפוליטיים ברמה המקומית, ברמה הארץית וברמה הבין-לאומית – לא דוחהו. לנכון, ככל הנוגע לקורס שהלמידה בחו"ל היא המרכיב העיקרי בו רצוי לחשוב על דרכי נספנות שיעודדו עשייה סביבתית ברמה הגלובלית ויאפשרו פיתוח אורחות סביבתיות גלובלית המבוססת על צדק חברתי ועל צדק סביבתי, גם מעבר למעגל האישי. דרכם כאלה גם יעודדו פעילויות למרחב הציבורי, מה שלא עשו הסטודנטיות שזרעו מנפאל. ניתן להניח שלמרות כל היתרונות של קורס בחו"ל, בפרק הזמן הקצר שבו שהו הסטודנטיות בחו"ל אין די לעודד תהליכי העצמה לפעילויות פרו-סביבתיות ברמה הגלובלית. עם זאת, יש לדעת, כפי שציינה אחת הסטודנטיות – שלכל פעולה סביבתית, כדוגמת אי-קניפה בקופיקס, יש השפעה במעגל המקומי, הארצי והגלובלי.

לסיכום, הקורס האקדמי הוצה הגבולות שעליו דוחה במאמר זה זה סיע ליצור חוות סטודנטיאלית אחרת. הקורס הצליח לשלב בין ידע, רגש ועשיה סביבתית, דבר שאינו נפוץ באקדמיה. מבחינה רגשית, כל הסטודנטיות חוות העצמתית. מבחינה קוגניטיבית, מרביתן הצליחו להפניהם את עקרונות הקיימות והגלובליזציה והשפעותיה. ניכרת התפתחות ביכולתן של מרבית הסטודנטיות להשתמש במושגים המצביעים המבטאים את ההבנה של המושג גלובליזציה והשלכותיה. חלפן הבין את השלכות התהליכים הגלובליים ואת החשיבות של החשיפה למוקומות ותרבותות רחוקים מהן, ויש להן יכולת להשפיע על גיבוש החזון החינוכי והמקצועי שלהם. מבחינת עידוד עשייה למען הסביבה, ניכר כי רוב הסטודנטיות התחילה לפעול למען הסביבה, אך עדין למרחב הפרטיו ופחות למרחב הציבורי.

מצאי מחקר זה דומים לאלה של מחקרים אחרים שנעשו בעולם שהוכיחו את החשיבות של השימוש בין תאוריה למעשה בקידום פעללה למען הסביבה (& Gan & Gal, 2017). השימוש של "ראש", "לב" ו"יד", ככלומר בין לימוד חוויתי המבוסס על הבנה קוגניטיבית לפעילויות התנסותית הוא הבסיס לעיצוב מנהיגים חינוכיים ו/cgi/אנשי חינוך בעלי גישה הומניסטית ואחריות חברתית סביבתית (Williams, 2018).

במסגרת הדיוון יש לציין את מגבלות הממחקר ובهن שתיים עיקריות: האחת היא שהוא לא בוחר את הנסיבות ארוכות הטווח של הנסעה לנפאלו. כל הממצאים מtabססים על ראיונות שקיים מיד עם החזרה שלחן לארץ, על קבוצות מיקוד ועל יומני המסע שלחן. מוגבלת נספת היא העובדה שבקבוצת מחקר זו היו סטודנטיות בלבד. מעוניין לבחון אם ממצאים דומים יופקו מקבוצת מחקר שתכלול סטודנטיים בלבד שתיהיה קבוצה מערבכת מבחינה מגדנית.

למרות מגבלות אלו, למחקר זה השיבות בכמה היבטים. ראשית, הוא מדגים את הפוטנציאלי הטמון ביצירת חוויה סטודנטיאלית אחרת באמצעות קורס חוצה גבולות במכילה להכשרה מורים. שנייה, הוא מדגים כיצד ניתן ליצור שינוי דרייקלי בקורסים של ההשכלה האכיפה ולשלב בהם ערך נוסף כדוגמת עירוד 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 להכשרה מורים נדירה יחסית (Paine, Aydarova, & Syahril, 2017). גם מבחינה פרקטית מחקר זה חשוב, שחיי הרלוונטיות של נושא הגלובליזציה להכשרה מורים אינה רק תוצאה של תנואה פיזית של חומרים ואנשים, אלא חילופי רעיונות או העברתם וצמיחה של פרספקטיביות בין-לאומיות.

## המלצות

בעקבות הממצאים של המחקר הנוכחי, מוסדות להשכלה גבוהה או גופים העוסקים בתחום הדעת של הגלובליזציה והקיימות הרואים את עצמן לא רק ככלי להעברה ידע, אלא ככלי המכשיר את הסטודנטים לאזוריות גלובלית, יכולים לפחות כדי לשלב בקורסים התאורטיים התנסות מעשית של עשייה במדינות מתפתחות כשלב ראשון בעידוד העשייה למען הסביבה. טוב יעשו גופים אלו אם יקפידו על שילוב של פרק מעשי במדינה מתפתחת, לאור התרומה הרוכה של השהייה במדינה מתפתחת לההתפתחות הידע והעמדות בכל הקשור לאזוריות סביבתית גלובלית כפי שנמצא במחקר זה, ואף למוטיבציה לעשייה למען הסביבה כפי שנמצאה אצל חלק מהסטודנטיות. לבסוף, מומלץ לפתח מחקר אורך שיבחן כיצד האזוריות הסביבתית הגלובלית מתפתחת באמצעות מסע חינוכי, האם היא מתחזקת לאחר מכון, 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). **מstoryות וזרמים במחקר האיכוטני.** תל אביב: מכון מופ"ת.
- שקר, א' (2003). **מיל'ים 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., Brok, 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* (5<sup>th</sup> ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.