

תוכן עניינים

1.....	1.מבוא – להשתנות או למות.....
4.....	2.סקירת ספרות.....
5.....	3.תהליך השינוי והמעבר משיטות לימוד מסורתיות מול חדשניות.....
5.....	3.1.מהו שינוי?.....
10.....	3.1.1.השינוי ברמה הפרטנית.....
12.....	3.2.משמעות ולמידה משמעותית.....
12.....	3.2.1.מהי משמעות?.....
13.....	3.3.מהי למידה משמעותית ומה הופך למידה לבעלת משמעות עבור התלמיד?.....
13.....	3.3.1.קשר עם המורה.....
14.....	3.3.2.ערבים ההופכים קשר לבעל משמעות.....
14.....	3.3.3.חשיבותו של אמון.....
12.....	ביבליוגרפיה.....

מסורת וחדשנות
עמית ללמוד

1. הכנסת שינויים למערכת החינוך

מערכת החינוך הישראלית, כמו מערכות רבות ברחבי העולם, עוברת מהפך ומשבר הנמשך מזה מספר עשורים: דפוסי העבודה והחיים השתנו. בית הספר, כמקום המיועד להכשיר את צעירי היום להיות המבוגרים של המחר, ניצב בפני שוקת שבורה: מורים מאותגרים לעבוד על פי קריטריונים של העידן הטכנולוגי ולא אחת, תלמידיהם משיגים אותם בהבנותיהם בנוגע לאופן השימוש בטכנולוגיות השונות.

כדי לשפר את יעילות התפקוד של מערכת החינוך, נדרש מחקר מעמיק ונרחב הבוחן את אופן הפעילות של משרד החינוך כיום וכמו כן, יש צורך בבחינה מעמיקה יותר של אופני ההוראה, הדגשים המושמים בהוראה. זאת, מתוך חתירה להבנה מעמיקה של למידה בעלת משמעות. למידה בעלת משמעות היא כזו אשר תעניק לתלמידים תחושה של ערך ויכולת להשתמש בכלים הנרכשים בלימודים למטרות יעילות בבגרותם.

השאלה העומדת בבסיס העבודה תיחקר באמצעות סקירה ספרותית של מחקרים קודמים שנערכו בתחום, תוך בחינת הפרספקטיבות עליהן מתבססים מחקרים אלו. מבנה העבודה יבחן את השפעת שיטות למידה מסורתיות מול שיטות למידה חדשניות (משתנה בלתי תלוי) על למידה משמעותית (המשתנה התלוי).

להשתנות או למות

העולם עובר שינויים מרחיקי לכת ובתוכו, גם הנפשות הפועלות עוברות שינויים מהפכניים, חלקם שינויים מרצון ואילו אחרים הם שינויים הנכפים עלינו מלמעלה או מסביב. תהליכי גלובליזציה המתרחשים ברחבי העולם משפיעים על כל תחומי החיים. השינויים המהפכניים העוברים על האדם בתרבות המערבית ובכלל, מצריכים אותנו להתמודד עם אינספור אתגרים בדרכי החשיבה והפעולה, ההתנהלות והתגובה – הן ברמה היומיומית והן ברמה הארגונית (ברומברג, 2012).

כאשר מדובר במערכת החינוך, אין מקום להקלת ראש בזיהוי, בתכנון, ביישום ובניהול של תכניות לימודים ואסטרטגיות להוראה. במשך שנים מנסות מדינות שונות ברחבי העולם לאמץ פרקטיקות שונות של הוראה וחינוך, כאשר פעמים רבות נדמה כי מהות השינויים אינה ברורה למורים רבים, הלוקחים בה חלק מרכזי ובלתי נפרד מהרפורמות, ולמעשה – הם אלו המיישמים את הרפורמות בשטח הלכה למעשה (איזנברג וזליבנסקי אדן, 2019).

כוחן של מערכות חברתיות על אנשים הופך להיות מובן רק אם ניתן לראות כי אותן מערכות חברתיות מספקות מסגרת של תיאוריה, ערכים וטכנולוגיות קשורות המאפשרות לאנשים להבין את חייהם ואת אופן הפעולה שלהם (מאריס, 1975; אצל Fullan, 2016).

שינוי של ממש, קרי שינוי אמיתי, בין אם נרצה ובין אם לאו, מייצג חוויה אישית ובד בבד חוויה קולקטיביסטית רצינית המתאפיינת באמביוולנטיות וחוסר ודאות. אם השינוי יצליח לחלחל, הוא יביא לתחושת שליטה, הישגים וצמיחה מקצועית. חרדות הנובעות מאי ודאות והשמחה הנובעת מתחושת השליטה הן הגורמים המרכזיים בהם המשמעות הסובייקטיבית של שינוי חינוכי והצלחה או כישלון בשינוי – באים לידי ביטוי באמצעותם. במרבית ניסיונות הרפורמה – לא נבחנו גורמים אלו (Fullan, 2016).

עבודה זו מבקשת לתור אחר ה"למה" העומד מאחורי ה"איך". תכניות לימוד רבות מאד מבקשות ליישם רפורמות חינוכיות, אולם נופלות בהטמעה של שיטות למידה שטחיות שאינן מסייעות לחולל תחושת משמעות בקרב הלומדים והמורים.

התאמת שיטות ההוראה העדכניות למאפייני התקופה: מולטיטאסקינג, אינטרדיסציפלינאריות, אינטגרציה לימודית עם תחומי החיים השונים הינה חיונית לצורך יצירת למידה בעלת משמעות. לפיכך, עבודה זו תבקש להתחקות אחר הכלים המסייעים ליצירת הוראה אינטגרטיבית בעלת משמעות וכן טרנספורמציה כוללת של המערכת המבוססת על זיהוי **וטיפוח משמעות** עבור אנשי חינוך בכל רמה. שאלת המחקר המנחה עבודה זו הינה:

מהי ההשפעה של שיטות למידה שונות (מסורתיות מול חדשניות) על תהליך למידה משמעותי?

במסגרת חקר הנושא, אבקש ללמוד מתכניות לימוד שיושמו במסגרות חינוכיות שונות בארץ ובעולם, תוך בחינת השפעותיהן של תכניות לימוד אלו על המורים מזה ועל התלמידים מזה. הרציונל שהובילנו לשאלה זו הינו ההבנה כי בעולם עתיר שינויים, תפיסת ה"אני" ביחס לחברה עוברת שינויים עמוקים, ועמה תפיסת המשמעות של ה"אני" בעולם משתנה. מתוך חזון להשתלב בעתיד החינוכי, עליי למצוא את הגורמים שיביאו לשינוי של ממש.

ממברון לדוגמא

2. סקירת ספרות

מרכיב חיוני בחברה המבוססת על ידע ושואפת להרחיב את הידע אודות התרבות האנושית ואודות העולם הוא חינוך. מטרתו העיקרית של החינוך היא לא רק העברת ידע לאנשים כך שהם הקולטים הפסיביים, אלא לא פחות חשוב מכך, מטרתו של החינוך היא הענקת כלים בידיהם של הלומדים כך שיוכלו להיות בתהליך למידה למשך כל חייהם – יוכלו לעצב את כישוריהם ואת גישותיהם. כמו כן ולא פחות חשוב, מטרתו של החינוך היא הענקת עזרה ותמיכה בשאיפה להגשמה עצמית (Beata & Boguszewski, 2019).

נכון להיום, בית הספר הוא המוסד המרכזי להכשרת הדורות הבאים לתפקוד ועבודה בעולם של שינויים חברתיים, תרבותיים, כלכליים, פוליטיים וארגוניים דינמיים המתקיימים בתוך התקדמות מואצת של הציביליזציה. לא מדובר במשימה פשוטה או משימה של מה בכך כאשר מדובר במציאות מורכבת המשתנה ללא הרף. השגת המטרה הזו מצריכה לא רק את העלאת הסטנדרטים מכל הפעילים בתוך מערכת החינוך וסביבה, אלא גם את התמיכה של כל יחידות בתי הספר והנוגעים בקבלת החלטות על מדיניות מערכת החינוך, לרבות משרדים הקרובים למשרד החינוך, זאת במטרה לתמוך בתהליכי התפתחות ושינויים המתחוללים בשוק העבודה העולמי והמקומי (Beata & Boguszewski, 2019).

לפיכך, על מערכת חינוך יעילה החותרת קדימה להשגת מטרת אלו של הכנת התלמידים לקראת עתיד עתיר שינויים מגוונים בכיוונים שונים, לעתים רבות לא צפויים, עליו להתבסס על ראייה רב ממדית בפרספקטיבות, היבטים והקשרים שונים. החינוך הוא המשאב והמחולל החשוב ביותר של צמיחה כלכלית בחברות שונות, כמו גם המנוע העוצמתי ביותר לצמיחה וייצוב של רווחה נפשית בחברה. יתרה מכך, השקעה בחינוך מהווה את הפיתוח של צמיחה אינטנסיבית בתחומי המחקר. פיתוח מדעי כמו גם פיתוח תחומי החקר בחברה מאפשר כניסה של תחומים חדשים, שימוש ויישום של טכנולוגיות חדשניות וטיפול תפיסות עולם

מורכבות וחדשניות. החינוך הוא זה שקובע את התפתחות החברה והופך לבסיס לכלכלה מבוססת ידע (ברומברג, 2012).

עם זאת, שיפור מערכת החינוך מצריך השקעה מתמדת בעובדים ובפיתוחם, כמו גם שיפור מתמיד של כישוריהם של עובדים אלו, המאפשר בתורו צמיחה של חדשנות. שיפור זה קורא גם לפיתוח מיומנויות עליונות, שמה שמאפיין אותן הוא הנכונות לשינוי והשתתפות פעילה ביצירת השינוי הזה, כמו גם פיתוח מיומנויות התמודדות בפתרון בעיות הנובעות מעימותים של הסדר הישן עם הסדר החדש (Beata & Boguszewski, 2019).

אולם קודם שנבין אילו מיומנויות נדרשות לצורך התמודדות עם השינוי הזה ועל מנת שהוא יתרחש בצורה הרצויה והתקינה, נדרש לעמוד על מאפייניו של השינוי עצמו.

3. תהליך השינוי והמעבר משיטות לימוד מסורתיות מול חדשניות

3.1. מהו שינוי?

מלאכת החינוך מתיימרת לחזות את עתידם של הצעירים: היא אמונה על הכנתם להשתלבות בחיים הבוגרים והעצמאיים בעוד אי אילו שנים, וזאת מבלי לדעת אילו שינויים יתחוללו בעולם, מה תהיינה הדיסציפלינות השלטות, כיצד יתפתח התלמיד ואיזו אישיות הוא יפתח. בספרו "חינוך כחוויה קיומית" מגדיר תדמור את מעשה החינוך כחוויה. החינוך משלב מעורבות והתנסות, לא אילוף כי אם דו שיח, מגע בין שני אנשים (תדמור, 2007).

בחינוך המסורתי מה שהניע את המוטיבציה ללמידה אצל הלומד הוא הקשר בין המורה לתלמיד (טלנקר, 2015). בעוקבו אחר בובר, גם תדמור מאמין כי החיים האמיתיים יכולים להתפתח רק במסגרת אני-אתה ורק באמצעות הליכה

משותפת לקראת מטרה תוך קיום דו שיח מתמיד. ההליכה המשותפת לוקחת בחשבון כי מעורבים כמה אינדבידואלים בתהליך זה. תדמור מתייחס לתלמיד כאל אדם, כיחיד וסובייקט על כל אופני ההתגלות שלו. ההתייחסות היא אל התלמיד-אדם כהוויה, התייחסות אל ההתרחשות הפנימית המתעוררת בו בתהליך הלמידה, ומוטב לומר "ההתרחשות הרוחנית" (תדמור, 2007).

הקשר הנוצר לאורך השנים בין המורה והתלמיד הינו כה משמעותי, עד כי הוא יכול להיות זה שיתווה מערכות יחסים עתידיות בחייו הבוגרים של הילד. כלומר, דמויות משמעותיות בשנות הלימוד הראשונות והאופנים בהם הן מתייחסות אל הלומדים, יכולים להיות התוואי לאופנים בהם אותם תלמידים יטו לפתח מערכות יחסים בבגרותם (שויער וגור יעיש, 2014).

זאת, בזמן שבעידן החינוך הפוסט מודרני, רוב הגורמים החינוכיים, אנשי החינוך, מקבלי החלטות ומתווי המדיניות מעסיקים עצמם בשאלות ובקבלת החלטות הנוגעות לאופני השליטה במדיה, אופני ההוראה המקוונת, אופני ההטמעה של עזרים טכנולוגיים ועוד, אולם כמעט ולא ניתן למצוא התייחסות למשמעות הרבה של הקשר הבין אישי הנוצר בין תלמיד ובין מורהו. זאת, למרות שתיאוריות רבות כמו תיאוריית ההכוונה העצמית, תיאוריית ההתקשרות והן התיאוריה האקולוגית, כולן מלמדות כי לקשר הבין אישי בין מורה ותלמיד ישנה חשיבות עצומה להצלחה בלימודים ולהתוויה של מערכת יחסים של האדם עם העולם הסובב אותו בעתיד (שויער וגור יעיש, 2014).

בשנים האחרונות מוטמעות יותר ויותר טכנולוגיות במערכת החינוך ומהוות אלמנט בלתי נפרד ממתודות החינוך וההוראה. הטכנולוגיות החדשניות השונות המוטמעות בתכניות הלימודים משמשות הן ככלים להטמעה חינוכית והן כמטרה בפני עצמה, בה נעשה שימוש כדי להכשיר את הלומדים להיות מיומנים בטכנולוגיות השונות. סביבות למידה אינטראקטיביות הן כאלה המאפשרות לתלמידים להיות מעורבים, פעילים, מקבלים משוב בתוך תהליך ובאמצעותו, יכולים להבנות את הידע שלהם מחדש. מחקרים שנערכו בסביבות מתוקשבות מבססים את התפיסה כי כאשר המורה משמש מנחה, יועץ ומתאם במערכת

יחסים המבוססת על קירבה ושותפות יותר מאשר על סמכותיות, תהליך הלמידה הוא אפקטיבי יותר (אפללו, 2012).

בעידן הפוסט מודרני, הקשר הבין אישי בין המורה והתלמיד כמעט ונגוז. על ועדת דברת אמר חוקר החינוך דוד גורדון כי "בעיני החברים בוועדת דברת, חינוך הוא מוצר או חפץ". ועדיין נותרת השאלה בעינה – מה הוא טיבו של אותו שינוי? ומה הופך אותו למשמעותי? (גורדון, 2006, 7-146 אצל תדמור, 2007).

למשמעות יש ממדים מוסריים ואינטלקטואליים כאחד. יצירת שינוי בחייהם של תלמידים דורשת לא מעט אספקטים מכל המעורבים בתהליך, לרבות טיפול, מחויבות, הקשבה, נכונות למעקב, ערנות להשלכות, נכונות לערוך שינוי עצמאי ועוד. כמו כן, שינוי מצריך מעבר דרך חוויות פחות בטוחות ונעימות. בין שהוא מתקיים מרצון ובין שהוא מתקיים מתוך כפייה, שינוי מחייב מעבר דרך ויתור על המוכר והידוע, חוויה של אבדן, חרדה ומאבק. הימנעות מזיהוי תהליך זה כטבעי ובלתי נמנע פירושה שאנו נוטים להתעלם מהיבטים חיוניים של השינוי ולפרש בצורה שגויה גם את מה שהאחרים עוברים. כפי שנכתב כבר בעבר כי ברגע שהובנה חרדת האבדן, הן העקשנות של השמרנות והן האמביוולנטיות כלפי מוסדות העבר – מתבהרות (Fullan, 2016).

ועם זאת, גם התגובות של השמרנים שבתוך המערכת אינן מנוגדות באמת לצמיחה: הצורך האימננטי לשמור על יציבות בתוך תהליך של שינוי מבטא שאיפה לגיבוש מיומנויות והתקשרויות שהחזקתן הבטוחה מאפשרת לשלוט בתוך תהליכים של שינוי. פעולות של יחידים אשר אינן נובעות מתוך ראיית התהליך השלם של השינוי נוטות להיות עקרות ולעתים אף שטחיות. למרות היותן שטחיות, שטחיות זו אינה אלא תוצאה של מנהיגי השינוי. כל שינוי המתקיים בתוך מערכת חברתית צריך לספק מסגרת של תיאוריה, ערכים וטכנולוגיות קשורות על מנת שיהיה בר קיימא.

שינוי אמיתי, בין שהוא מתקיים מרצון ובין אם לאו, מייצג הן חוויה אישית והן חוויה קולקטיבית רצינית המאופיינת באמביוולנטיות ובחוסר ודאות. אם השינוי יצליח,

הוא יכול להביא לתחושה של שליטה, הישגיות וצמיחה מקצועית. החרדות מן האי ודאות וחדוות השליטה הן מרכיבים חיוניים בשינוי חינוכי וכן חיוניים להצלחה או כישלון של השינוי (Fullan, 2016).

הצלחת השינוי וקיומן של רפורמות חינוכיות מוצלחות תלויים במידה כמעט אבסולוטית בתמיכה הניתנת על ידי החברה המקיפה את מערכת החינוך ובמיוחד בגורמים המעורבים במערכת, קרי החל ממקבלי ההחלטות, דרך המנהלים, המורים, ההורים וכל גורם בעל השפעה או כזה המושפע מהשינוי. כך, על פי מחקר שבוצע במערכת החינוך בפולין בין השנים 1994-2018 (Beata & Boguszewski, 2019).

לא כל הרעיונות שהוכנסו למערכת החינוך התקבלו באופן חיובי. השינויים שהחלו להיות מיושמים במערכת החינוך בפולין בשנות ה-90 התקבלו בדעת קהל טובה אבל השתלטות על נושאים בבית הספר על ידי הרשויות המקומיות, חוסר הבהירות באשר לעקרונות הסבסוד של השינוי וחלוקת תפקידים לא ברורה בין רשויות החינוך והקומונות ביחס לבתי הספר – עוררו מספר מחלוקות. החוזקות של הרפורמה בפולין כללו צוותי הוראה מוכשרים ביותר, רמת השכלה גבוהה, שיתוף פעולה עם ההורים וחינוך פרטי. מצד שני, נושאים חשובים כמו הכנת התלמידים להתמודדות עם בעיות החיים, פיתוח היכולת לשיתוף פעולה ולעבודה משותפת, חינוך לחיי משפחה והכנה להשתתפות פעילה בחברה – אלו לא זכו לדגש הרצוי ברפורמה. במקביל, גם ערכות אישיות לבטיחות של התלמידים כמו גם הגנה מפני סמים ואלימות – כל אלו הוערכו באופן שלילי. לאורך זמן, עלה הצורך ברפורמה חינוכית יסודית. כך, החלה לעלות דרישה לרפורמה נוספת. תפיסת השינויים החדשה כפי שזו הוצעה על ידי משרד החינוך הלאומי ב-1998 זכתה לאישור חברתי גדול. במסגרת זאת הוחל פרויקט תגמול מורים על פי כישוריהם ואיכות עבודתם (Beata & Boguszewski, 2019).

שינויים משמעותיים נוספים אותם ניתן לציין לטובה הם הפיכת בחינות הבגרות לתנאי כניסה לאוניברסיטאות, רפורמה מקיפה בתכנית הלימודים אבל לא פחות חשוב מכך – ביזור הסמכויות לבתי הספר עצמם. העברת האחריות וחלוקתה בין

בתי הספר הציבוריים והרשויות המקומיות, הקהילתיות והמחוזיות, יצירת מערכת עצמאית של בתי ספר להערכה ובחינה של תלמידים. הרפורמה אפשרה לתלמידים להיות מעורבים יותר בעשייה החברתית ברמה המקומית והארצית. עם זאת, תכנית זו לא קיבלה את התמיכה המלאה בשל העברת מימון בתי הספר לרשויות המקומיות. עם זאת, בשל שימת דגש השינוי על ההיבטים המבניים שלו ולא על ההיבטים התוכניים שלו, הותירה הרפורמה בפולין את המעורבים בה ואת דעת הקהל באי שביעות רצון (Beata & Boguszewski, 2019).

בסקירה אחרת נבחנו הרפורמות שהתקיימו במערכת החינוך הצ'יליאנית תוך ניתוח הקשר בין שינויים רגולטיביים דרכם מאורגנת ההוראה החינוכית, המדיניות החינוכית והשינויים ששני הראשונים מייצרים במערכת החינוך. הספרות בחנה שלושה מודלים רגולטוריים עיקריים: הברוקרטי המסורתי, המודל הכמו-שוקי המושפע מהמחשבה הניאו ליברלית ומודל המדינה. ניתוח הרפורמות החינוכיות שהתקיימו בצ'ילה בעשורים האחרונים הביא להבנה כי צ'ילה אימצה את כל המודלים של רגולציה ולמעשה מהווה הכלאה של שלושת אופני רגולציה אלו. גם כאשר משולבים שלושת אופני הרגולציה, עדיין לא מתקיים שינוי יסודי של ממש ולא מושגות התוצאות הרצויות (Bellei & Munoz, 2021).

אמנם, החינוך הצ'יליאני יצר השראה למערכת חינוך טובה יותר, הגדיל את הגישה לחינוך חובה ושיפר את התנאים לתהליכי החינוך ועם זאת, בשל הביזור הוא הביא להתפרקות מבנה מערכת החינוך ויצר מערכת מופרטת מאד, מופרדת מבחינה סוציו אקונומית בגלל הרפורמה המוכוונת שוק. אמנם הושגו שיפורים בתוצאות הלמידה אולם הן נעצרו בשלב מסוים בשל היותן לא שוויוניות, כלומר, הושגו רק באזורים מסוימים בהם נערך שיפור ואזורים אלו בעיקר היו כאלה שהיו מבוססים כלכלית. משמעות הדבר היא שביזור מערכת החינוך הביא דווקא להתפרקות של מערכת החינוך ולא לבנייתה המחודשת. אמנם בצ'ילה הושגו תוצאות חיוביות אולם תוצאות אלו הושגו באופנים לא שוויוניים לחלוטין, בצורה מקוטעת, ולא מתמשכת, ולמעשה, בדיוק כפי שאלו יושמו: בצורה מקוטעת ולא מתמשכת. למרות שהוצעו בצ'ילה רעיונות להחלפת המדיניות הכלכלית המיושמת בתוך

מערכת החינוך, הצעות אלו לא הגיעו לרמה המעשית והמשיכו להתקיים יוזמות רבות לתיקון השפעות השוק הבלתי רצויות. כלומר, התיקונים שיושמו יושמו רק ברמה הכלכלית והארגונית לתיקון העוולות הכלכליות שנגרמו כתוצאה מהשינויים המבניים ו/או הכלכליים. ברמה הרעיונית, לא התחולל שינוי של ממש (Bellei & Munoz, 2021).

כפי שראינו, גישות אלו הראו תוצאות חלקיות, אך גם מגבלות חמורות. אמנם הם אפשרו את המשך הרחבת הגישה החינוכית, אבל האופן שבו תהליך זה התרחש ללא הרגולציה, הפרטה וההפרדה החברתית הוביל למערכת לא שוויונית ולא יעילה. בנוסף, למרות היישום של מדיניות פיצויים ושיפור מערכת העלו את הביצועים הממוצעים בחינוך בצ'ילה, שיפור זה היה קטן וקצר מועד, ואיפשר מעבר של צ'ילה מסטנדרט נמוך מאד לרמה בינונית נמוכה וזאת מבלי לעבור לרמות גבוהות של ביצועים במערכת החינוך עצמה (Bellei & Munoz, 2021).

כדי להבין טוב יותר כיצד נראה שינוי לא רק מהפרספקטיבה הכללית, יש להבין כיצד נראה השינוי מנקודת מבטם של מורים, תלמידים והורים הפעילים בתוך מערכת החינוך ועושים בה את חלקם. זאת, כדי ליישם פרספקטיבה רחבת היקף, בדיוק כפי שנדרש מגורם הפעיל במאה ה-21. בתת פרק הבא לפיכך, נבקש לבחון את השינוי כפי שזה בא לידי ביטוי בעיניהם של המורים.

3.1.1. השינוי ברמה הפרטנית

כיצד מעורבותו זו של המורה משפיעה כאשר היא מתווכת על ידי אמצעים טכנולוגיים? האם יש או אז השפעה על איכות הלמידה ואם כן, האם השפעה זו הינה שלילית או חיובית?

המשמעות הסובייקטיבית של שינוי חינוכי כפי שזה נתפס על ידי מורים נסקר רבות במחקרים שונים ברחבי העולם. מציאות סובייקטיבית זו של מורים מתוארת היטב בסקירות רבות, כאשר מרובן עולה תמונה של תרבות טכנית וסיזיפית ברמה היומיומית: מורים אינם בטוחים ביכולת ההשפעה שלהם ולא יודעים כיצד להשפיע על המשמעות הסובייקטיבית של התלמידים, בתוך כליל של תופעות

רבות בעידן הפוסט מודרני ובעת נטילתם תפקידים שונים העוסקים במפעל החינוכי (Fullan, 1993).

לעתים רבות, מורים כן מגלים נכונות להשתלב בתהליך הטמעת הטכנולוגיות השונות ולהיות חלק מהשינויים, אולם נראה כי ברמה המעשית הם אינם מגיבים כפי הרצוי ואינם באמת יוצרים את השינוי המבוקש (אפללו, 2012).

המדיה הדיגיטליים מסיחים את דעתם של מורים רבים מיצירת אינטראקציה בין אישית ביניהם בחדרי המורים, בבית הספר ולאחר שעות בית הספר. הפוקוס המוסת להשפעות יומיומיות או לפרספקטיבה קצרת טווח גוזל אנרגיה רבה מהמורים, מבודד אותם ממורים אחרים ומונע את האפשרות של רפלקציה מתמשכת בנוגע לשינוי שהם עצמם עוברים. במילים אחרות, המורים עצמם אינם זוכים לעבור תהליך של שינוי בעל משמעות ואם הם עצמם אינם זוכים לעבור תהליך כזה, איך יכולים הם להעביר את השינוי לאחרים? מורים רבים מיישמים פעולות המונהגות על ידי אסטרטגיות לרפורמה המתמקדות במבנים, בדרישות הרשמיות. המורים עצמם אינם מתמודדים עם סוגיות של החדרת ערכים חדשים. ארגון מחדש יכול להתרחש מזמן לזמן ואילו השינוי האמיתי הוא שינוי של הכנסת תרבות מחודשת (Fullan, 2016).

מחקרים שהתקיימו בשנים האחרונות מלמדים כי החדרת תרבות למידה ותקשורת שונה היא קשה הרבה יותר ממה שהובן קודם לכן. מחקרים אחרים (בול וכהן, 1999, כהן והיל, 2001 אצל Fullan, 2016) עוסקים בשטחיות המתמשכת של למידת מורים. למרות שמושקעים סכומי עתק בפיתוח צוותים בארצות הברית, סכומים אלו מושקעים לעתים רבים במפגשים ובסדנאות אשר במקרים רבים הם שטחיים מבחינה אינטלקטואלית, מנותקים מבעיות עמוקות של תכניות לימודים ומבוססים על למידה מקוטעת ולא מצטברת. למידת מורים נתפסת פעמים רבות כמשהו שקורה באופן מובן מאליו, מעצמו, או כתוצר הכשרה של תכנית לימודים מסוימת. למעשה, רק שינוי המגיע מבפנים, הכולל שינוי פנימי, מביא לתוצאות ארוכות טווח (Fullan, 2016).

באופן מפתיע ולמרות שהילדים של היום הם המבוגרים של המחר והם אלו שבסופו של דבר עתידים לעבור את השינוי, כלומר הם מושא ההשקעה, כמעט ולא נמצאו מחקרים הבוחנים את ההשפעה של השינויים במערכת החינוך בשנים האחרונות – על התלמידים עצמם.

ואולם לא רק המורים הם שנדרשים לעבור שינוי משמעותי. בסופו של דבר, הכשרת המורים כך שיוכלו להעביר את תלמידיהם שינוי של ממש נועדה על מנת שהתלמידים יוכלו לעבור תהליך של למידה משמעותית. לשם כך יש לברר מה היא למידה משמעותית.

ממורנו לדוגמא

3.2 משמעות ולמידה משמעותית

3.2.1 מהי משמעות?

כל כך התרגלנו לשינויים חיצוניים המתרחשים בעולם שלנו שלעתים רחוקות אנחנו עוצרים לתהות על מה היא משמעותו האמיתית של שינוי. למרות שרובנו חווים שינויים רבים ברמה האישית, אנחנו כמעט ולא עוצרים לחשוב או לעמוד על

טיבם של שינויים אלו. אנשים רבים מזלזלים בשינויים שהם ואחרים עוברים, כמו גם בגורמים המביאים אותם ואת האחרים לשינויים אלו. החברה ככלל עוברת שינויים מהפכניים ושינויים אלו משפיעים על כל היבטי חיינו. אבל מה הוא שינוי בעל משמעות ואיזשהו שינוי חסר משמעות של ממש? (Fullan, 2016).

3.3. מהי למידה משמעותית ומה הופך למידה לבעלת משמעות עבור התלמיד?

בעוד שמערכת החינוך עוברת שינוי, כמו גם החברה האנושית כולה, ישנם גורמים המשמרים את קיומה של למידה בעלת משמעות. מחקרים קודמים חקרו את הגורמים החופכים למידה לבעלת משמעות ואלו הן חלק ממסקנותיהם.

3.3.1. קשר עם המורה

שקדי, איש חינוך ששימש בעבר מפקד חיל האוויר, במאמר מתוך הספר " מכל מלמדי מורות ומורים ומעוררי השראה" (2020), מתאר חוויה שנחרטה בזכרונו ביחס ללמידה משמעותית והשלכותיה. בעת כהונתו בתפקיד, ביקש מכל אחד מבוגרי קורס הטיס לתאר אדם אחד שהשפיע עליו מאד, להוציא קרובי משפחה וחברים קרובים. הדבר אשר מותיר חותם, כך לפי שקדי, הוא לא התואר של האדם או הידע שרכש במסגרת זו או אחרת, אלא הנגיעה העמוקה בחייו של האחר.

אנשים מתחומי עיסוק שונים השתתפו במפגש כאשר כל אחד מהם הביא סיפור ייחודי משלו. אחד הסיפורים תאר את תפקידה של מורה בעלת משמעות עבור אחד המשתתפים. אותה מורה, כך מתברר, בכלל לא לימדה את אותו המשתתף. למעשה, התקשורת היחידה בין אותה מורה ואותו תלמיד הייתה דרך שיחות בהפסקות השיעורים. התחושה שהתלמיד קיבל כאשר אותה מורה התייחסה אליו שלא במסגרת השיעור, קרי, האדם שהשפיע עליו יותר מכל בסביבה החינוכית שלו הוא האדם שראה אותו, שהקשיב לו ושוחח אתו. המשמעות שהותירה אותה מורה אצל התלמיד היא הודות לאישיות של המורה והודות לקשר הבין אישי שנוצר ביניהם (שקדי, 2020).

3.3.2. ערכים ההופכים קשר לבעל משמעות

למורה ולקשר של המורה עם התלמיד, אם כן, יש חלק משמעותי ביצירת למידה בעלת משמעות. אבל לא כל קשר בין מורה ותלמיד יהפוך להיות קשר בעל משמעות, יותר חותם בחייו של התלמיד וילך אתו שנים קדימה. כשהוא מעצב את ערכיו, את תפיסת העולם שלו, את הגישה שלו לאחרים ולעולם, ואת היחס שלו אל עצמו.

מחקרים שבחנו את הגורמים ההופכים את הקשר בין המורה והתלמיד למשמעותי מצאו כי ישנם גורמים מגוונים המאפיינים מורים שונים ואין מסלול אחיד ההופך קשר עם מורה למשמעותי. עם זאת, ישנם קווים בולטים המאפיינים קשרים בעלי משמעות.

התכונות שנמצאו משמעותיות אצל מורים שהותירו חותם בקרב תלמידיהם הינן הומניות ואמפתיה, קרי, רגישות כלפי הזולת, רכישת כבוד כלפי הזולת, דיאלוגיות, מימוש עצמי, רחישת כבוד לתלמיד, הקניית אמון וביטחון ביכולות של התלמיד. ערכים שמורים דיווחו עליהם כמשמעותיים בהוראתם את תלמידיהם כוללים "מתן בחירה ללא כפייה", "קבלה ללא שיפוט", "אמון ביכולות", "אהבה", מקצועיות הבאה לידי ביטוי בסמכות, אחריות, דוגמה אישית, דיאלוגיות ויישום שיטות הוראה, חינוך לגיבוש זהות בא לידי ביטוי באמצעות ערכים כמו "חינוך לזהות האני", "גיבוש השקפת עולם", חינוך לחשיבה ביקורתית, סוציאליזציה והרחבת אופקים.

3.3.3. חשיבותו של אמון

אחד הגורמים המשמעותיים שאותרו כיוצרים קשר בעל משמעות בין המורה והתלמיד, קשר כזה ההופך את הלמידה של התלמיד לבעלת משמעות, הוא קיומו של **אמון**. אמון הדדי בין המורה והתלמיד הוא זה האחראי ליצירת אווירה חיובית ללמידה ויוצק משמעות לתוך התהליך. משמעות המושג אמון הוא הסתמכות על

כשירותו של האחר ועל המוכנות שלו לטפל, לדאוג ולא לפגוע. האמון נמצא כגורם בעל חשיבות בהשפעתו של המורה על התלמיד, וככזה הבא לידי ביטוי בסופו של דבר, להישגים חיוביים של התלמיד (טלנקר, 2015).

נוסף על האמון בין המורה והתלמיד, חשוב לא פחות הוא האמון הנוצר בין המורים ובין עמיתיהם, כמו גם בין המורים ובין מנהליהם. אמון זה מקבל יחס קולקטיבי יותר, קרי, היחס הנוצר בין המורים וצוות ההנהלה ככלל משפיע על האווירה בבית הספר. אמון קולקטיבי זה הוגדר כ"תפיסות ורגש לגבי האמינות של קבוצה אחרת או של יחיד, המתגבשות לאורך זמן מתוך חליפין חברתיים בין הקבוצות ובתוך קבוצה". האמון נמדד בכמה רבדים שונים: אמון שנותנים המורים בתלמידים בבית הספר, במנהל ובעמיתיהם, וכמו כן האמון שנותן המנהל במורים, כאשר ישנה תלות מובהקת בין הגורמים. בטווח הארוך, כאשר יחסים אלו מתקיימים באופן מוצלח, האמון הופך לסימטרי. על פי אדמס (2013), אמון קולקטיבי הוא מבנה סמוי המהווה מדד אפקטיבי ליכולת הוראה בעלת משמעות והשפעה. עד כדי כך האמון הקולקטיבי הינו בעל משמעות, עד כי הוא משפיע על נכונותם של המורים להמשיך במקצועם בטווח הארוך וכן על נכונותם להכניס שינויים בבית הספר. אווירה של אמון קולקטיבי בבית הספר, אם כן, הינה גורם רב חשיבות ביצירת למידה בעלת משמעות (טלנקר, 2015)

4. ביבליוגרפיה

איזנברג, א' וזליבנסקי אדן, ע' (2019). התאמת מערכת החינוך למאה ה-21. המכון הישראלי לדמוקרטיה ע"ר.

ברומברג, ל' (2012). תכנית התקשוב הלאומית להתאמת מערכת החינוך למאה ה-21. מוניציפלי, 19, 16-22.

ברנדס, ע', ושטראוס, ע' (2013). חינוך לחברה של תרבות ודעת: תמורות במאה ה-21 והשלכותיהן: המלצות להתאמת מערכת החינוך בישראל למאה ה-21. היזמה למחקר יישומי בחינוך - האקדמיה הלאומית הישראלית למדעים.

אפללו, א' (2012). סתירות בתפיסות של מורים: החסם הסמוי בהטמעת טכנולוגיות המחשב. דפים, 54, 139-166.

גזית, א' וגורי-רוזנבלט, ש' (2016). הכנסת שינויים למערכת החינוך (מהדורה פנימית). האוניברסיטה הפתוחה.

טאוב, דוד (2019). מערכת החינוך בראי החוק והמשפט פרדס הוצאה לאור בע"מ.

שויער, ש', וגורי-יעיש, נ' (2014). "המורה, אפשר לדבר אתך?" - התבוננות על אחריות המקצועית של המורה מבעד לפרספקטיבה המדגישה מערכות יחסים דברים, 7: 47-63.

שקדי, א' (2020). להיות אדם טוב, להיות אדם משפיע. בתוך: מכל מלמדי מורות ומורים ומעוררי השראה. עורך: פוטרמן א'. ראשון לציון: ידיעות אחרונות ספרי חמד.

תדמור, י' (2007). חינוך כחוויה קיומית הוצאת ספרים אקדמית יזרעאל.

Beata M. N. & Rafał Boguszewski. (2019). Polish Society in the Face of Contemporary Changes in the Education System. *Przegląd Badań Edukacyjnych*, 2(29), 141–153.

Bellei, C., & Munoz, G. (2021). Models of regulation, education policies, and changes in the education system: a long-term analysis of the Chilean case. *Journal of Educational Change*, 1.

Ferreira, Karila, K., Muniz, L., Amaral, P. F., & Kupiainen, R. (2018). Children's Perspectives on Their Learning in School Spaces: What Can We Learn from

Children in Brazil and Finland? *International Journal of Early Childhood*, 50(3), 259–277.

Cytrin, Y. (2018). Trends and Changes in Training History Teachers in Academia, and Its Interface with the Israeli Education System. *Journal of Education & Training Studies*.

Fullan, & Stiegelbauer, S. M. (1991). *The new meaning of educational change* (2nd ed.). OISE Press/the Ontario Institute for Studies in Education.

Fullan, M. (2016). *The NEW meaning of educational change* (Fifth edition.). Teachers College Press.

Huang, C., Wang, S., Su, J., & Zhao, P. (2020). A Social Network Analysis of Changes in China's Education Policy Information Transmission System (1978–2013). *Higher Education Policy*, 33(2), 323.

Hrnciar, M. (2021). Inequalities in the Labour Market and in the Education System in the Context of Current Social Changes for a Selected Sector in the Slovak Republic. *Ekonomické Rozhl'ady / Economic Review*, 50(2), 124–141.

Uluöz, E. (2020). Opinions of the Faculty of Sport Sciences Students on the Changes in Education System during COVID-19 Pandemic: A Qualitative Research. *African Educational Research Journal*, 8(3), 481–490.

YILMAZ, M. (2017). Changes in the Education System under the AK Parti Governments. *Romanian Journal for Multidimensional Education / Revista Romaneasca Pentru Educatie Multidimensionala*, 9(3), 42–59.