מחקרי מועצת תנועות הנוער

קשר כפול
מהתנועה לכיתה

מיה ויזל

מחקרי מועצת תנועות הנוער בישראל

ראו אור בסדרה:

אוגדן ראשון

1. **המסע אל ההגשמה החדשה בתנועות הנוער, לחנך לערכים ולא לצורות**, נעם אבן, 2014.
2. **הזדמנות למנהיגות, מנהיגות וחינוך למנהיגות בתנועות הנוער**, נעם אבן, רקפת הימן זהבי, אבי בורגר, 2016.
3. **עין משוטטים, ראשית הטיולים בתנועות הנוער 1912–1942**, גיל גרטל, 2016.
4. **צפונה ונגבה, טיולי תנועות הנוער בישראל, תמונת מצב 2015**, רקפת הימן זהבי, 2017.
5. **חינוך מאַפשר. החינוך בתנועת הנוער כהכנה לחיים, מחנות הקיץ כמקרה בוחן**, רקפת הימן זהבי, גיל גרטל, 2017.
6. **מתבגרים בתנועה. קורסי הדרכה בתנועות הנוער**, גיל גרטל, שירה פאר, קרן בן נון, 2018.

אוגדן שני

1. **קשר כפול, מהתנועה לכיתה**, מיה ויזל, 2020.

מחקרים נוספים עומדים להתפרסם בקרוב.

קשר כפול

מהתנועה לכיתה

מיה ויזל

קשר כפול
מהתנועה לכיתה
מיה ויזל

עריכה מדעית: ד״ר ניר מיכאלי, רקטור מכללת אורנים

ראיונות מחקר איכותני: ד״ר מיה ויזל

צוות היגוי, מחקרי מועצת תנועות הנוער: נעם אבן, אבי בורגר, ורד האס, רקפת הימן זהבי, נסרין חדאד חאג׳ יחיא, ארזה לבון גילת

ליווי בגיבוש המחקר בראשיתו: ד״ר גיל גרטל

עריכה לשונית: שלמה אבן

עימוד: יהודית שטרנברג

עיצוב כריכה ואיורים: ענת שטיינברג

הדפסה: דפוס חבצלת

הערה: הספר כתוב בדרך כלל בלשון זכר מטעמי אחידות, ומתייחס לכל המינים.

© כל הזכויות שמורות למועצת תנועות הנוער ולצוות הדידקטי בע״מ

הוצאת מועצת תנועות הנוער בישראל, חשוון תשפ״א, אוקטובר 2020

מסת״ב ISBN 978-965-92804-0-7

נדפס בישראל 2020

תוכן העניינים

פתח דבר: מי אני ולמה זה מעניין אותי 7

מבוא 11

הקשר בין החינוך הפורמלי לחינוך הבלתי־פורמלי 11

על קצה המזלג – החינוך הבלתי־פורמלי במיקוד תנועות הנוער 13

שני צידי חומה או שביל והמשכו? 17

מה מעסיק את שדה החינוך הפורמלי? 19

על המחקר 25

פרק ראשון: מצא את ההבדלים 33

בחירה 36

רוחב העיסוק החינוכי (רחב מול צמצום ומיקוד) 41

אוטונומיה – הציר שבין גמישות ונוקשות מבנית 47

עבודת צוות 58

פרק שני: סיפור דרך – הבחירה במקצוע, תהליך ההכשרה והכניסה להוראה 69

הסיבות לכניסה להוראה 72

ההסתייגויות והמורכבות בבחירה בהוראה 82

הכשרה להוראה 85

הכניסה להוראה – ליווי וחניכה 92

שלב הכניסה להוראה – החיים זה לא סרט 94

פרק שלישי: ארגז כלים – פרקטיקות של הוראה 99

תהליך חינוכי 102

הכיתה כקבוצה חברתית 107

רב־ממדיות, מודולריות וגיוון בהוראה 111
אחריות הלומד – אקטיביות 118
משחוק בלמידה 124
חינוך ערכי ומעורבות חברתית 127

פרק רביעי: קשר כפול – מערכות יחסים ודפוסים של דיאלוג 133
סימטריה ותפיסת הדדיות של קשר 137
הכול יחסים 138
פרקטיקות של קשר 141

פרק חמישי: עמוד שדרה – מנהיגות, חוסן, ביטחון מקצועי ותחושת מסוגלות 147
ניסיון 149
ביטחון ומסוגלות 152
החלום ושברו 155

פרק שישי: שיחת סיכום 159

אחרית דבר 173

מקורות 177

פתח דבר

מי אני ולמה זה מעניין אותי

עמדתי מול קבוצה של כ־25 סטודנטים בלימודי התואר השני שלהם בחינוך. הם ישבו עם מחשבים, מחברות פתוחות וכלי כתיבה, בשפת גוף שכולה הקשבה פסיבית. ואז ביקשתי מהם לקום, לעמוד במעגל, והסברתי משחק בו נדרשו לזוז, להיות באינטראקציה זה עם זה ולפעול לבד ובשיתוף פעולה להשגת מטרה. התייחסתי אליהם כאל קבוצה ולא כאל כיתה ועשיתי את מה שלמדתי בתנועת הנוער – יצרתי לכידות קבוצתית ומכוונות ללמידה דרך משחק, פעילות זרה יחסית בעולם ההוראה באקדמיה. שאר הקורס כלל מתודולוגיות מגוונות, הרבה למידת עמיתים, לקיחת אחריות אישית על הלמידה, גמישות והתאמה לצרכי הכיתה. כך אני מלמדת והשורשים לכך נמצאים בהדרכה בתנועת הנוער.

איך זה התחיל?

בגיל כמעט 16, אחרי קורס הדרכה רציני ומעמיק קיבלתי עניבה ירוקה עם פס לבן ואת קבוצת ערבה, קבוצת בנות בכיתה ו׳. עם העניבה קיבלתי אחריות – אחריות על שתי פעולות בשבוע, על טיולים ואירועי חגים, על תכנים ועל צופיות, על הקניית ערכים ועל פתרון בעיות. קיבלתי אחריות בימי שגרה ואחריות עוד יותר רבה בטיולים ובמחנות, אחריות להחזיר את החניכות הביתה

בשלום. אחריות שכמעט בשום מקום אחר בעולם לא ניתנת לנערה בת 16.

הייתי עסוקה בשאלות רבות שאז לא ידעתי לקרוא להן בשמן – שאלות פדגוגיות ודידקטיות. השקעתי שעות רבות בהכנת מערכי פעילות שנבדקו ותיקנתי בהתאם למשוב שקיבלתי, בהכנת עזרי הדרכה מושקעים ובקשר בין־אישי עם החניכות והוריהן. בשנה שלאחר מכן חנכתי בעצמי מדריכים ומדריכות צעירים ונוכחתי לדעת כמה ניסיון צברתי רק בשנה אחת של הדרכה. בשנה האחרונה שלי כחניכה בתנועה הייתי אחראית על קורס ההדרכה ונשאתי בכובד האחריות של הכנת הדור הבא לתפקידי מנהיגות חינוכית. עסקתי בחינוך מבלי להבין שזה מה שאני עושה. עסקתי בכך שעות רבות ביממה, הרבה יותר שעות מאשר הקדשתי לתפקידי השני באותה תקופה, להיות תלמידת תיכון.

בשנה שלאחר מכן יצאתי לשנת שירות בעיירת פיתוח. מתלמידה שסיימה לפני רגע 12 שנות לימוד, הפכתי למבוגרת במערכת החינוך הפורמלית. שובצתי כחונכת לתלמידים ולקבוצות בבתי ספר יסודיים והתחלתי להבין ולתרגל את הנכסים שיש לי מתנועת הנוער – היכולת לקרוא סיטואציה ולאלתר, היכולת לתקשר עם אנשים שונים ובמצבים מגוונים, היכולת לעשות שימוש במשחק ככלי חינוכי, היכולת לעבוד בצוות ועוד יכולות רבות.

אחרי השירות הצבאי ובמקביל ללימודי פסיכולוגיה וחינוך עבדתי כמרכזת הדרכה בשבט צופים גדול ואז בתפקידי ניהול והובלה חינוכיים ברמה הארצית. בנוסף למיומנויות ההדרכה פיתחתי את מיומנויות הניהול וההנחיה, את העבודה מול ועם מגזרים שונים ואת ההתמודדות המגוונת בפתרון בעיות ובניהול סיטואציות מורכבות. מאפיין בולט של התפקידים הללו היה רמת האחריות הגבוהה ביחס לגיל ולניסיון התעסוקתי. ניהלתי מפעלים רחבי היקף של טיול ומחנות ובהם אלפי חניכים יחד עם עמיתים לעבודה בני גילי. האחריות הייתה גדולה ונלוותה לה תחושת

מסוגלות גבוהה שהיום, ממרחק הזמן והניסיון, אני מסתכלת עליה בהערכה משולבת בפליאה.

במהלך השנים, גיליתי שוב ושוב את היכולות הללו באות לידי ביטוי ומשלימות את הניסיון ואת ההשכלה הגבוהה שרכשתי. אני מוכנה לשאת אי־ודאות ואני אפילו מחפשת את העשייה בזירות בעלות אופי יזמי ובלתי־פורמלי. בזהותי האישית, אני לעיתים רבות עדיין אותה מדריכה שאוהבת לפעול בקהילה ומקדמת את ההתפתחות האישית והלמידה של אחרים תוך חשיבה ערכית ורגישות חברתית. בשיחות רבות עם יוצאי תנועות נוער העוסקים בחינוך עלתה התחושה שיש משהו מאוד ייחודי באוסף היכולות הללו (לעיתים מוגדר כ"קסם"), אוסף הגדול יותר מרשימת כישורים או תחומי אחריות. הייחודיות הזו מורכבת לתיאור בארץ, וכמעט בלתי אפשרית כאשר מנסים להסביר מחוץ לישראל את החוויה המשמעותית של תפקיד חינוכי ומנהיגותי בתנועת נוער.

במחקר הדוקטורט שלי (Wizel, 2017) ראיינתי מורים ומורות שיזמו בהצלחה תהליכי שינוי באופני ההוראה שלהם. קראתי להם מורים "האקרים". מורים רפלקטיביים, נמצאים בשיפור מתמיד, מסתגלים, לוקחים סיכונים ומוכנים להיכשל, עושים שימוש יצירתי במשאבים ומעריכים עבודה רשתית עם הקהילה המקצועית שלהם. חלק מהמרואיינים במחקר תיארו את הניסיון שלהם ממחנות קיץ (בארצות הברית) כניסיון משמעותי שהשפיע על המוטיבציה לבחור בהוראה כמקצוע ועל תפיסות העולם החינוכיות שלהם. כך לדוגמה, הם תיארו את הקשר הבינאישי מבוגר־ילד כקשר מאוד אינטנסיבי במחנה הקיץ בו שוהים כמה שבועות יחד וציינו כי הם מנסים לקיים קשר דומה היום כמורים עם תלמידיהם.

אוכלוסייה נוספת של מורים האקרים היא אוכלוסייה של משני קריירה (Career Changers), מורים ומורות אשר פנו להוראה אחרי עיסוק קודם. חלקם תיארו כיצד גילו את ייעודם בהוראה. לדוגמה,

מהנדס שעסק כחלק מתפקידו בקליטת עובדים חדשים נוכח לגלות כי חש סיפוק ועניין בפיתוח ובהעברה של תהליכי הכשרה ופנה בעקבות כך להוראה. חלקם הבינו שיש להם ניסיון ומיומנויות רלוונטיים להוראה מהעיסוקים הקודמים והרשו לכך להיכנס לכיתה ולבוא לידי ביטוי בזהות האישית החינוכית שגיבשו.

השילוב של הזהות החינוכית האישית שלי וההתמחות בתהליכי שינוי ובהכשרת מורים, יחד עם השיח הדומיננטי בעשורים האחרונים על אודות מיומנויות המאה ה־21 ותהליכי שינוי במערכת החינוך, הובילו לקיום המחקר הנוכחי. מעסיקות אותי שאלות כגון: מה גורם למורים בוגרי תנועות נוער "לחצות את הקווים" כפי שחלקם אמרו, ולבחור בקריירה של הוראה במערכת הפורמלית? האם ההוראה של מורים ומורות אלו אחרת באיזשהו מובן? האם הם מצליחים להעביר ולהעתיק עקרונות חינוכיים מהתנועה אל הסביבה הבית־ספרית? כיצד בוגרי תנועות הנוער מכניסים היבטים תנועתיים למערכת הפורמלית? מה נכנס איתם בתרמיל עם כניסתם לבית הספר? כיצד באה לידי ביטוי יכולת המנהיגות החינוכית שרכשו ותרגלו? איזו השפעה אם בכלל זה מייצר על הצוותים החינוכיים סביבם? היכן הסדירויות והתפיסות החינוכיות שלהם מתחברות למיומנויות המאה ה־21 ולפדגוגיה מוטת עתיד?

שאלות אלו ועוד רבות אחרות הניעו את המחקר הזה. המניע העיקרי הוא סקרנות, סקרנות לגבי המופעים השונים של מעבר נשות ואנשי חינוך מהתנועה לכיתה, מהמסדר לצלצול, מהפעולה לשיעור, ומהמחנה למסדרונות.

מבוא

הקשר בין החינוך הפורמלי לחינוך הבלתי־פורמלי

גיר מיכאלי, במאמרו "כבר יש חינוך אחר" (מיכאלי, 2013), ממקד את הדיון בשלוש הביקורות המרכזיות על הפדגוגיה המסורתית השלטת, זו המאפיינת מערכות חינוך פורמליות.

הביקורת הפונקציונלית מתייחסת לתפקיד המערכת ביצירת למידה פעילה, למידת חקר אשר תפתח אצל בוגריה יצירתיות וגמישות לפעול בחברה גלובלית ומשתנה.

הביקורת האתית מתייחסת לתפקידה של מערכת החינוך בפיתוח בוגרים שאינם רק אנשים טובים כפרטים, אלא אנשים ערכיים ומוסריים שתורמים לכינון חברה צודקת יותר.

הביקורת האידאולוגית קוראת לעידוד חשיבה ביקורתית ועצמאית, כזו המאתגרת את מנגנוני הדיכוי וביכולתה לקדם שינוי חברתי.

ביקורות אלה מעסיקות מערכות חינוך בארץ ובעולם בעשורים האחרונים והחיפוש אחרי פדגוגיה אחרת נמצא בכל אחת מרמות מערכת החינוך הפורמלית – בכיתות, בבתי הספר, במחוזות, ברמה לאומית וברמה הבינלאומית. מיכאלי (2013) מדגים כיצד החינוך הבלתי־פורמלי מהדהד את הביקורות הללו ובאופן פעילותו כולל כבר את שלושת העקרונות המנחים של הפדגוגיות החדשות שנכנסו לשיח העכשווי:

> מערכת החינוך צמאה לפדגוגיה אחרת. לא רחוק ממנה נמצא מאגר עשיר של פדגוגיה כזאת. אין צורך בקידוחים יקרים. המאגר נגיש. צריך רק מעט דמיון ותעוזה כדי להזרים פדגוגיה חדשה מהמאגר הזה למערכת החינוך הצמאה. למאגר קוראים חינוך לא פורמלי. (עמוד 79)

השאיפה למערכת חינוך פורמלית שלה מאפיינים של תנועות נוער מגיעה גם מבני הנוער והוריהם. ברשתות החברתיות ניתן למצוא מדי קיץ פוסטים ארוכים של הורים שמתבוננים בהערכה ובהשתאות בילדיהם שמנהלים פרויקטים מורכבים של בנייה במחנות הקיץ. הם מתפעלים מהמכוונות העצמית ללמידה, מהמוטיבציה הפנימית ומעבודת הצוות. הם כותבים בהתפעלות על ניהול פרויקטים מורכבים בלחץ זמן ועל יכולת ההתמדה – כל אותן מיומנויות המתוארות בחברה כחיוניות למימוש עצמי ולהצלחה. גם בתהליכי מיון בצבא נוטים לאסוף את הנתונים לגבי השתתפות בפעילות תנועתית ותופסים אותם כתורמים לאוסף השיקולים לגבי התאמה לתפקידי פיקוד ומנהיגות. באופן דומה בשוק העבודה, בכירים ובכירות מציינים כי הם שואלים בראיונות עבודה לגבי פעילות בתנועת נוער ומסיקים מתשובה חיובית לגבי סל של יכולות, מיומנויות ועולם ערכי שנתפסים על ידם כבעלי קשר להשתתפות בפעילות תנועתית.

מטרת פרק המבוא הינה למפות ולהניח את היסודות להמשך הדיון וזאת באמצעות מענה לשלוש שאלות:

- מהם מאפייני החינוך הבלתי־פורמלי בדגש על תנועות הנוער?
- מהם האתגרים המעסיקים מערכות חינוך פורמליות בשנת 2020?
- מה מאפיין את נקודות החיבור וההשקה בין מערכות החינוך הפורמליות ומערכות חינוך בלתי־פורמליות?

על קצה המזלג – החינוך הבלתי־פורמלי במיקוד תנועות הנוער

מטרת פרק זה הינה להגדיר ולהבהיר מושגים וחלקי שפה הנהוגים בעולם החינוך הבלתי־פורמלי וייעשה בהם שימוש בהמשך הספר. המשתתפים במחקר הזכירו מונחים והמשגות ועשו שימוש תכוף בהם. לעיתים הם שאלו אותי האם אני מכירה מונח זה או אחר ולעיתים יצאו מנקודת הנחה שכן והכניסו מונחים כגון הסמלה או מורטוריום בשטף הדיבור והשיחה. פרק זה הוא למעשה יישור קו מושגי שיאפשר המשך דיון נגיש וברור לכל הקוראים.

בספרות יש כמה הגדרות לחינוך בלתי־פורמלי (חב"פ). חלקן מגדירות חב"פ על דרך השלילה, כלומר – חינוך המתקיים מחוץ למערכת הפורמלית ויש לו מגוון תצורות כמו ארגוני נוער, קבוצות ספורט, חוגי אמנות ותנועות נוער (סילברמן־קלר, 2007). אפילו בתוך ההגדרות על דרך השלילה ניתן למצוא ריבוי שמות שנעשה בהם שימוש כגון חינוך א־פורמלי או חינוך לא פורמלי. גם באנגלית יש ריבוי הגדרות ששמות דגש על פעילות חינוכית שאינה הפעילות הפורמלית ונתפסת כמשלימה אותה תוך שימוש במונחים Informal Education או Non-formal Education. המונח הראשון מתאר למידה והתפתחות במהלך החיים של ערכים, ידע ומיומנויות אשר מתרחשת כתוצאה מחשיפה לחוויות בסביבה הגיאוגרפית ובמשפחה כמו למידה ממשחק או מעשייה יומיומית, דוגמת הליכה לשוק. המונח השני מתייחס למערכת מאורגנת של למידה והתפתחות, מערכת המהווה מסגרת בעלת יעדי למידה ומתודולוגיות כמו למשל קבוצות ספורט או חוגי אמנות. על פי ההסתכלות המוסדית הזו ניתן להגדיר כמערכת פורמלית כל מה שקשור לבתי ספר ולמסגרות הכשרה, וכמערכת בלתי־פורמלית כל מה שקורה בשעות הפנאי בקהילה. בהתאמה, חינוך א־פורמלי ממלא את המרחב שנותר – מה שמתרחש בזמן

עבודה, פעילות יומיומית ומפגש עם משפחה וחברים (2020 Smith,).

לצד ההגדרות המאופיינות בהסתכלות ארגונית או מוסדית, קיימות הגדרות המתייחסות להיבטים שונים של הפעילות החינוכית כגון המבנה שלה, רמת הפיקוח או הגישות הפדגוגיות המאפיינות אותה. סילברמן־קלר (2005) מתמקדת בהגדרתה באופי ההוראה והלמידה בארגונים אלו. היא מאפיינת פדגוגיה בלתי־פורמלית ככזו הקשורה לרקע של המשתתפים ובמרכזה למידה "ממוקמת", המתרחשת תוך כדי התנסות בפעילויות, בטקסים ובעשייה חברתית ותרבותית. אחרים מגדירים למידה בלתי־פורמלית ככזו הקשורה לדיאלוג ולשיחה בין השותפים במעשה החינוכי, קשורה לחוויה ויכולה להתרחש בכל מקום ולפיכך פחות מתוכננת וצפויה (עוד בהרחבה בפרק על אופני למידה והוראה). במקביל לניסיונות הללו ליצר הגדרות מדויקות, לעיתים העוסקים בתחום טוענים כי כל ניסיון להגדיר את החינוך הבלתי־פורמלי עומד בסתירה למהות חינוך זה, המאופיין בגמישות רבה, מורכבות ומגוון ולא ניתן ואף לא ראוי להכילו בהגדרה אחת מצומצמת (Smith, 2002).

החינוך הבלתי־פורמלי בארץ כולל מנעד רחב של מסגרות כגון מרכזים קהילתיים, ארגוני תרבות וספורט, מרכזים לחינוך מבוגרים, ארגונים פוליטיים, מועדוני תחביב, קבוצות תמיכה וכמובן תנועות נוער, אשר להן מאפיינים ייחודיים והן מוקד המחקר הנוכחי. לצורך הבהירות, ייעשה בהמשך שימוש במונחים חב"פ, חינוך תנועתי או חינוך בתנועת הנוער ובכל המקרים הכוונה אחת היא – חינוך העונה למאפייני חינוך בלתי־פורמלי ומתקיים בתנועות הנוער. לחינוך התנועתי מאפיינים נוספים ובליבם נושא מנהיגות הנוער והתפיסה של הנוער את תפקידי ההדרכה וההובלה כחלק מציר התפתחות מתפקיד של חניך לתפקידי הדרכה.

המשגה בולטת באקדמיה ובשיח בתנועות הנוער היא זו שהציע ראובן כהנא ונקראת **הצופן הבלתי־פורמלי** (כהנא, 2000). המשגה זו הוזכרה כאמור על ידי רבים מהמשתתפים במחקר, שעשו בה שימוש על מנת להסביר רעיונות, לתאר התנהגויות או כדי להרחיב את הדוגמאות שנתנו. הצופן הבלתי־פורמלי כולל שמונה עקרונות המאפיינים חינוך בלתי־פורמלי. לטענת כהנא ניתן ליישם את העקרונות שהציג במגוון ארגונים אך הם תואמים במיוחד את הפעילות בתנועות הנוער. באיור שבעמוד הבא פורטו המושגים של כהנא כפי שהוא הביא אותם במאמרו "לקראת תיאוריה של בלתי־פורמליות והשלכותיה לנעורים", ומשמעותם.

ברבות מהפעילויות החינוכיות מצויים מרכיבי הקוד הבלתי־פורמלי במערכת של קשרים והדדיות. כך לדוגמה, במתן אחריות על תחום מסוים לחניכים ניתן למצוא סימטריה, רב־ממדיות ומורטוריום. כאמור, המונחים השונים שטבע כהנא שגורים בפי יוצאי תנועות הנוער ולכל העקרונות שצוינו תהיה התייחסות בפרקי הספר הנוכחי ברמות העמקה שונות.

מונח נוסף שייעשה בו שימוש בניתוח ממצאי המחקר הנוכחי הציעו רקפת הימן זהבי וגיל גרטל בספרם "חינוך מאפשר" (הימן זהבי, גרטל, 2017). על פי הגדרתם, תנועות הנוער נמשלות לגוף ובו מתקיימים חיים. לחיים הללו, שהם הוויית החינוך בתנועה יש שלוש קבוצות מאפיינים – מאפיינים מבניים, מאפיינים מאפשרים (רופפים) ומאפיינים מחברים. חינוך מאפשר הינו כזה שיש בו היבטים רבים של בחירה ושל גמישות: גמישות במבנה, גמישות בתכנים וגמישות בזמנים. היבטים אלו מעניקים כוח משיכה לפעילות בתנועה ומחזקים את המוטיבציה של בני הנוער לפעול בה. עושה רושם כי מרכיבים אלו על חוסר הנוקשות שבהם מהווים גורם מאפשר המעודד צמיחה ועשייה. במחקר הנוכחי נתקלתי

מרכיבי הצופן הבלתי-פורמלי

וולונטריות

בחירה חופשית בנוגע להצטרפות למסגרת ובנוגע לאופן הפעילות בה. הוולונטריות מעלה את הסיכוי להתאמה בין תחומי התעניינות אישיים לבין ההיצע של המסגרת החברתית וביכולתה להגדיל כך את רמת המחויבות הערכית.

רב-ממדיות

מרחב גדול של תחומי פעילות ומיומנויות מגוונות, שוות ערך מבחינת החשיבות וההערכה החברתית. היכולת של מספר רב של משתתפים בעלי כישורים שונים לשלב בין תחומי פעולה מגוונים ולהגיע להצלחה ולהערכה בהתאם לכישוריהם.

סימטריה

מגע-גומלין המבוסס על יחסי שוויון או שוויון-ערך בתיאום הדדי וללא כפייה. מעודד ומאפשר נורמות וערכים אוניברסליים של התנהלות.

דואליזם

התנסות בדפוסים מנוגדים של התנהגות, כמו תחרות ושיתוף פעולה.

מורטוריום

ניסוי וטעייה בטווח רחב, התנסות במגוון תפקידים ומטלות על הזכויות והחובות הכרוכים בהם, כולל לקיחת סיכונים וכישלון.

מודולריות

הבניה מגוונת של פעילות בהתאמה לנסיבות משתנות, פיתוח גמישות התנהגותית ויכולת לאלתר ולהפיק תועלת מהזדמנויות מצביות.

אינסטרומנטליזם אקספרסיבי

מיזוג בין פעולות בעלות תגמול מיידי לכאלו המכוונות לתוצאות בעתיד. מגביר את האטרקטיביות ומידת ההשפעה של פעילויות שונות ומקדם את היכולת לדחות סיפוקים מידיים.

סימבוליזם פרגמטי

ייחוס משמעות סמלית לעשייה, הרחבת משמעות הסמלים וההתנהגות להפיכתם להיות אוביקטיביים להזדהות ולשייכות.

מבוסס על כהנא (2000)

בכמה מאפיינים העונים לתיאור של "מאפשרים" גם במערכת הפורמלית והם ידונו בהמשך.

מעבר למושגים ולהגדרות, שפת החינוך הבלתי־פורמלי דומה לשפת החינוך אך ניתן להסתכל עליה כעגה אחרת, ניב ייחודי, אשר כפי שיתואר בהמשך יש לו משמעות לא רק שפתית אלא תפיסתית והתנהגותית. גם בתיאור אופי הפעילות יש שפה מאפיינת לפעילות בתנועות הנוער – למשל שמות בעלי תפקידי החינוך כגון מדריך או רכז, לעיתים בליווי היחידה הארגונית לדוגמה רכז שבט או סניף, רכז אזור או רכז ארצי. המפגש החינוכי הקבוצתי מתואר לרוב כפעולה, בעוד למפגשים נוספים יהיו שמות כגון מחנה/ טקס/ מסע או סמינר בצירוף עונת השנה, המטרה או החג (מחנה קיץ, טקס שבועות, טיול פסח וכו'). מונחים אלו מוכרים לרוב לקהל הרחב ובוודאי לאנשי החינוך ומופיעים בפרקים השונים כדי לתאר תופעות או כחלק מהציטוטים הישירים של המשתתפים במחקר.

שני צידי חומה או שביל והמשכו?

ד"ר חן לסרי (בתוך: למפרט, 2009) כינה את ההבחנה בין החינוך הפורמלי לחינוך הבלתי־פורמלי כ"רעה חולה" ואכן, לצד ההגדרות המבחינות, בתקופה האחרונה מיטשטשים הגבולות ביניהם בכמה נושאים. ההבחנות הללו אשר תוארו על דרך השלילה (שאינו כמו במערכת הפורמלית) או על דרך החיוב (הדגשת מאפיינים ייחודיים) מנסות לייצר גבולות בין הפעילויות החינוכיות השונות. גבול זה קיים במציאות אך יש בו גם גמישות וניתן לעיתים לתאר עשייה חינוכית ככזו הממוקמת על רצף של פורמליות ואי־פורמליות. בשנים האחרונות אנו עדים לסוג מסוים של התקרבות בין הפורמלי לבלתי־פורמלי: בתי ספר רבים מאמצים עקרונות פדגוגיים ושיטות הוראה בלתי־פורמליות כגון הוראה חווייתית ובתוך מסגרות

פורמליות יש עשייה שהיא בלתי־פורמלית בסגנונה כמו למשל טיולים או מועצת תלמידים. בנוסף, פעמים רבות שיטות חינוך פרוגרסיביות מתוארות כבעלות היבטים בלתי־פורמליים כגון דפוסי תקשורת ודיאלוג שוויוני או למידה חוץ כיתתית. במקביל, גם מחוץ לבית הספר, בעולם הבלתי־פורמלי פועלים מיזמים הקשורים להישגים לימודיים או בעלי מטרות משיקות לאלו של המערכת הפורמלית (בתוך: למפרט, 2009). המחקר הנוכחי מציע התבוננות והבנה של טשטוש הגבולות שמתקיים בתוך מערכת החינוך הפורמלית, בתוך הכיתות ובתי ספר.

מחקרים שונים עוסקים בבחינה של דפוסים שמקורם בפעילות התנועתית ומתארים את דרכי הביטוי ואופני היישום האפשריים של פדגוגיה בלתי־פורמלית, שמקורה מתנועת הנוער, בבתי ספר. הם מתארים טשטוש גבולות בין הפורמלי לבלתי־פורמלי אשר לעיתים מתקיים במציאות ולעיתים הוא מיוחל. דרכי היישום מגוונות, לדוגמה הכנסת חלק של למידה התנסותית בעולמות תוכן רלוונטיים ללומדים, שילוב הערכה חלופית ועידוד מעורבות חברתית (דמארי, 2017).

חשוב לציין כי טשטוש גבולות זה אינו זוכה להסכמה מלאה וכי יש עמדות שדוגלות בשימור ההפרדה הקיימת. ההפרדה הזו מסייעת לתנועות הנוער לשמור על הייחודיות והשונות שלהן ועל היותן אלטרנטיבה לחינוך הפורמלי. בנוסף, לצד השיח הער בנושא שינוי חינוכי ועקרונות של חינוך פרוגרסיבי, יש המצדדים בחשיבות של שמירה על הפורמליות של המערכת ומזהירים מפני הכנסה של מאפיינים יצירתיים יתר על המידה שפוגעים בלמידה ובמטרות מערכת החינוך כמערכת שבראש מטרותיה השכלה נאותה (תומר, 2019).

ניר מיכאלי (מיכאלי, 2013) עוסק גם הוא בגבול שבין החינוך הפורמלי לבלתי־פורמלי. הוא מתאר את ההפרדה בין החינוך

הפורמלי לבלתי־פורמלי כחומה ולצד הדימוי הנוקשה מתאר כי בחומה זו יש כמה חרכי מעבר:

> מורים רבים הצמיחו את החיבור שלהם לעולם החינוך אי שם בעברם בהתנסות בזירה הלא פורמלית. מורים אלה נאלצו להשיל מעצמם, בתהליכי אימוץ הקודים המקצועיים המקובלים, את השפה הפדגוגית הלא פורמלית, אך הם נושאים בקרבם זיכרונות עמומים של אפשרות לחינוך אחר. (עמוד 79)

מטרת מחקר זה היא לבחון את הגשרים אותם מייצרים מורים ומורות שהגיעו מתנועות הנוער בין החינוך הבלתי־פורמלי לפורמלי, להאיר את המקומות הללו, לאפשר ללמוד מהמורים המביאים את הזיכרונות והיכולות אל תוך עשייתם היום, ובשימוש במטאפורה שהציע מיכאלי, מטרת המחקר היא לחשוף את הסדקים בחומות הפיזיות והתפיסתיות בין החינוך הפורמלי לפדגוגיה הבלתי־פורמלית.

מה מעסיק את שדה החינוך הפורמלי?

בעשורים האחרונים קיים שיח ענף בנושא תפקיד ומבנה מערכת החינוך העתידית. השיח מתקיים במערכות חינוך אך לא רק – הוא מתנהל בהקשר לסוגיות עכשוויות אחרות כמו שוק העבודה המשתנה וצמצום הפערים החברתיים. הערכות מציינות כי המקצועות בשוק העבודה משתנים באופן תדיר, לרוב כתלות בטכנולוגיה וכי כאשר תלמידי מערכת החינוך הנוכחית ייצאו אל חייהם הבוגרים מעל למחצית מתחומי העיסוק יהיו חדשים. כך, יש מקצועות רבים שנעלמים מן העולם ולצידם צצים מקצועות חדשים שלא היו קיימים לפני שנים ספורות ודורשים יכולות אחרות מן

העוסקים בהם (בר רבי, שרברמן, ירין, 2017). לא רק המקצועות משתנים אלא גם דפוסי קריירה ויש ערך גובר ליכולות של למידה עצמאית והתפתחות מקצועית מתמדת בשל קצב השינויים וגיוון המיומנויות הנדרשות. בהסתכלות חברתית, מערכת החינוך נקראת לצמצם פערים חברתיים (דהאן, 2018) ולאפשר לבוגריה גישה להזדמנויות חינוכיות והתפתחותיות ללא קשר למקום הגיאוגרפי בו הם גדלים, להשכלת ההורים או למצב הכלכלי של משפחתם. נושאים רבים נוספים נמצאים ביחסי גומלין ומשפיעים על השיח החינוכי בישראל, כגון תפיסות חברתיות כלכליות ופוליטיות, מגמות בהשכלה הגבוהה, ארגוני עובדים ותהליכי גלובליזציה.

בנוסף לשיח המקומי, הדיון על מערכת החינוך של המאה ה־21 מושפע במידה רבה מהזירה הבינלאומית באמצעות האקדמיה כמו גם באמצעות ארגונים בינלאומיים כגון NATO (North Atlantic Treaty Organization) או OECD (Organization for Economic Co-operation and Development). לדוגמה, מבחני פיזה של ארגון OECD נתפסים כמדד מוביל להערכת מערכות חינוך ציבוריות ובהן גם המערכת הישראלית (איזנברג, זליבנסקי, אדן, 2019). גם מסמך החזון והמדיניות של הארגון לגבי עקרונות מנחים למערכות חינוך לקראת שנת 2030 הפך ל"כוכב הצפון" עבור מערכות חינוך רבות בעולם, כמו גם לסלע מחלוקת.

אחד המונחים הבולטים בעשורים האחרונים כאשר מדברים על תהליכי שינוי במערכת החינוך הוא כישורי המאה ה־21 (Competencies), שיש לתת עליהם את הדעת כשמעצבים מערכות חינוך עכשוויות.

חלוקה מקובלת עוסקת בשלושה היבטים שמרכיבים כל כישור לצורכי המאה ה־21:

1. ידע (knowledge), ובכלל זה ידע בתחומים מסוימים, ידע בין־תחומי, הבנה של מגבלות הידע ותוקפו, ידע פרוצדורלי.

2. מיומנויות (Skills), ובכלל זה מיומנויות קוגניטיביות, מיומנויות חשיבה מסדר גבוה, מיומנויות חברתיות ורגשיות, מיומנויות פרקטיות.
3. גישות וערכים (Values and Attitudes), ובכלל זה ערכים אישיים ונורמות מקומיות, חברתיות וגלובליות.

הנושאים ברשימת הכישורים מגוונים וקשורים למיומנויות למידה וחדשנות, מיומנויות חיים הרלוונטיות לשוק העבודה וכאלו הקשורות לחיים בעידן המידע הדיגיטלי והמשתנה. רשימה חלקית של המיומנויות והיכולות כוללת יכולת גמישות והסתגלות, חשיבה יצירתית, אוריינות דיגיטלית, יכולת עבודה בצוות, יכולת הצגת נושא, חשיבה ביקורתית ומודעות חברתית (זוהר ובושריאן (עורכים) 2020). מרכיביו השונים של המונח מיומנויות או כישורי המאה ה־21 משתנה על פי הגוף המגדיר והעיסוק בו מוביל לסוגיות נוספות של שיטות מדידה והערכה שיש לעדכן על מנת להצליח למדוד כישורים ולא רק ידע. בהמשך הספר יהיה עיסוק בכישורים שמקבלים מענה מיטבי בתנועות הנוער וניתן לפתחם ולקדמם באופן דומה גם במערכת החינוך הפורמלית.

המחקר הנוכחי עוסק באתגרים המרכזיים המעסיקים מערכות חינוך ציבוריות בארץ ובעולם מהזווית של מורים ומורות שלהם רקע חינוכי ותעסוקתי בתנועות נוער ובוחן את תפקידם ותרומתם. מעיון בניירות עמדה ואסטרטגיה של משרד החינוך, במחקרים שנערכו בעשור האחרון ובשיח בקהילות מקצועיות של אנשי חינוך, עולים נושאים רבים ומגוונים אשר מעסיקים את מערכת החינוך הישראלית. נושאים אלו אינם נפרדים זה מזה ויותר מכך, הם לרוב כרוכים זה בזה במערכת של יחסי גומלין, קשרים ויחסים.

לאור העיסוק של המחקר ברבים מהנושאים הללו, ברצוני למפות בקצרה את האתגרים הנמצאים בליבת העשייה החינוכית. המיפוי

מבוסס על מקורות רשמיים הכוללים רשימת אתגרים לקראת 2030, רשימה שגובשה על ידי אגף האסטרטגיה במשרד החינוך בשנת 2018 בהתבסס על מסמך דומה של ארגון OECD (מערכת החינוך 2030 – משרד החינוך), דו"ח של המכון הישראלי לדמוקרטיה (איזנברג, זליבנסקי, אדן, 2019) משנת 2019 ודו"ח של היוזמה למחקר יישומי בחינוך שמטרתו סימון אתגרים עתידיים ואפשרויות לפיתוח מערכת החינוך (דו"ח ועדת המומחים לנושא למידה רגשית חברתית – תקציר ועיקרי ההמלצות. 2020). העיסוק בנושאים הללו בא לידי ביטוי גם בבחינה של רפורמות במשרד החינוך בשני העשורים האחרונים ובבחינת מהלכים העוסקים בהוראה פרוגרסיבית כמו גם בהכשרת מורים. כמו כן, הנושאים הללו מעסיקים את המחקר החינוכי ולפיכך נמצאים בפרסומים רבים, עולים כצורך אצל אנשי המקצוע כפי שמשתקף מהכשרות (השתלמויות) של עובדי הוראה ונוכחים בעבודה החינוכית בשדה. אין במיפוי זה יומרה להכיל את כל רוחב היריעה של האתגרים ולהעמיק בהם אלא לאפשר הבנה רחבה על מנת להתמקד בהמשך בנושאים רלוונטיים למחקר הנוכחי.

בעולם החינוך יש מגמות ותפיסות עולם אידאולוגיות שונות וגם הנושאים שהוצגו כמרכזיים משתנים בהתאם. יחד עם זאת, הנושא העיקרי עליו יש הסכמה כמעט מלאה הוא הצורך בשינוי המצב הקיים (איזנברג, זליבנסקי, אדן, 2019). המונח בו נעשה שימוש פעמים רבות הוא אף מעבר לשינוי (באנגלית reform) אלא מהפכה (revolution) או שינוי מדרגה גבוהה בו לא משנים מאפיינים שוליים באופן הפעילות אלא השינוי הוא מהותי ורחב. שינוי זה נדרש על מנת לקיים מערכת חינוך ציבורית איכותית יותר, המובילה תהליכי הוראה ולמידה רלוונטיים יותר (נתיבים להוראה משמעותית, 2015) ושמה במרכזה את כל השותפים – לומדים, צוותי חינוך והורים (זוהר ובושריאן, (עורכים) 2020). השינוי נדרש גם במונחי אפקטיביות – תקציב מערכת החינוך

אתגרי מערכת החינוך

עובדי הוראה

- שינויים בתפיסת התפקיד של מורה
- שחיקה ונטישת המקצוע
- חוסן של עובדי הוראה
- דפוסי קריירה וקידום
- האיזון שבין הכשרה באקדמיה ובשדה
- מעמד עובדי הוראה

סוגיות חברתיות

- חיזוק אוכלוסיות מוחלשות
- הימנעות מהנצחת פערים חברתיים
- מגזרי חינוך שונים - צרכים שונים
- סוגיות של חינוך ומגדר

למידה חברתית רגשית

- נושאים חברתיים ובין-אישיים
- עיסוק במיומנויות רכות
- מערכות יחסים ותקשורת
- טיפול בבעיות אלימות

הגיל הרך

- חשיבות הגיל הרך
- התמקצעות כוח אדם
- רצף חינוכי-טיפולי

חינוך מיוחד

- ציר של הכלה ושילוב
- מענה לאוכלוסיות עם צרכים מיוחדים
- הכשרת עובדי הוראה

קשר הורים-בית ספר

- שותפויות וקשר מצמיח
- אמון ותקשורת

בישראל עצום, התוצאות המדידות אינן בהלימה להשקעה הלאומית הגדולה וכמוהן גם לא שביעות הרצון של השותפים.

השיח המתואר על הצורך בשינוי חינוכי גולש מגבולות הקהילה החינוכית, האקדמיה וקובעי המדיניות – הוא נמצא ברשתות החברתיות בסרטונים המראים כיצד העולם משתנה אבל הכיתה המסורתית נשארה אותה הכיתה, אצל בלוגרים, קהילות הורים, מומחים מעולם שוק העבודה וכמובן תלמידים. הממצאים והדיון במחקר הנוכחי רלוונטיים ומשיקים לרבות מהסוגיות המעסיקות את מערכת החינוך הפורמלית ואת כל בעלי העניין ויכולים לתרום לקידומן.

אז מה היה לנו?

- מערכת פורמלית שצריכה להשתנות, ורבות ממגמות השינוי המומלצות מצביעות על שינויים לכיוונים כגון גמישות ופדגוגיה בלתי־פורמלית.
- שדה רחב של ידע וניסיון מאוד ייחודיים לישראל של עשייה חינוכית בתנועות הנוער (בשאר העולם קיים חינוך בלתי־פורמלי אך לא תנועות נוער כפי שהן בארץ).
- כניסה של מומחים בעלי ניסיון רב מעולם תנועות הנוער הבלתי־פורמלי לתוך מערכת החינוך הפורמלית.

כל אלו מאפשרים הזדמנות פז – הזדמנות להרחיב את אותם החרכים עליהם דיבר ניר מיכאלי (מיכאלי, 2013) ולבטל את ההפרדה בין החינוך הבלתי־פורמלי לפורמלי כפי שהדגיש חן למפרט (למפרט, 2009). המעברים הללו בין הבלתי־פורמלי לפורמלי מתקיימים בכמה היבטים:

- ההיבט המוטיבציוני, כלומר החוויה בתנועות הנוער כגורם

מכוון ומנחה לרצון לעסוק בחינוך ולהשתלב במערכות חינוך ציבוריות.

- ההיבט הפדגוגי־דידקטי, כלומר הנכחה ושימוש בפדגוגיות בלתי־פורמליות להוראה, למידה ולקשר עם הלומדים.
- ההיבט המנהיגותי, כלומר היכולות המגוונות בשילוב כישורי הנהגה ועבודה בצוות המנתבות לתפקידי ריכוז, הובלה והכשרה.

המחקר הנוכחי מבקש להתבונן בזכוכית מגדלת על ההזדמנויות העצומות הללו, מה קורה בפועל, באיזו מידה המורים מצליחים לפעול אחרת ולנצל את הידע הבלתי־פורמלי שלהם בתוך המערכת הפורמלית ומה ניתן ללמוד מכך כדי להגביר את ההשפעה והתרומה של נשות ואנשי חינוך יוצאי תנועות הנוער לתהליכי שינוי. בניסוח אחר, אחת ממטרותיו של מחקר זה היא לבחון כיצד ניתן לקדם את טשטוש הגבולות בין הפדגוגיה של חינוך בלתי־פורמלי ובין החינוך הפורמלי ולקדם זליגה של תפיסות ופרקטיקות מתוך תנועות הנוער אל בתי הספר.

על המחקר

מטרה

המחקר נערך במסגרת מחקרי תנועות הנוער המבקשים להתבונן ולבחון את השפעת התנועות על החברה הישראלית. מטרת המחקר הנוכחי היא להבין טוב יותר את חרכי המעבר שתוארו קודם בין המערכת הפורמלית למערכת החינוך הבלתי־פורמלית ולאפיין את ההשפעה של יוצאי תנועות הנוער בזירה החינוכית. בשימוש בדימוי השפה שתואר קודם, ניתן גם לתאר את המחקר ככזה המתבונן בשאלת התרגום – כיצד מתרגמים יוצאי תנועות הנוער

תפיסות, הרגלים, אופני למידה והוראה והתנהלויות ארגוניות לשפה שניתן לתקשר עימה במערכת החינוך הפורמלית.

בהתאם למטרה זו, כל המשתתפים במחקר ממלאים תפקידי הוראה וניהול במערכת הפורמלית והם בוגרי תנועות הנוער. המידע בו הם שיתפו לגבי התנהגויות ופעולות (מה עושים וכיצד) כמו גם תפיסות ועמדות (מחשבות ורגשות) נאסף במטרה להתבונן בכניסה של עשייה חינוכית בלתי־פורמלית אל תוך בתי הספר וזאת במטרה לייצר גוף ידע אשר יוכל לתרום לעוסקים במלאכה החינוכית – בכיתה ומחוצה לה.

השאלות המניעות את המחקר היו:

1. מה אפיין את תהליך הבחירה בהוראה ואת הכניסה למקצוע (ובכך התייחסות לתהליך ההכשרה וההסמכה, כמו גם לשנים הראשונות בהוראה)?
2. מה מאפיין את הפעולה החינוכית של מורים ומורות אלו? האם יש תפיסות ופרקטיקות מתוך העשייה התנועתית שבאות לידי ביטוי בהוראה במסגרת הפורמלית? האם יש כאלו שנשארו בחוץ?
3. כיצד ניתן להרחיב את המעבר המוצלח של פרקטיקות ופדגוגיות בלתי־פורמליות אל תוך מערכת החינוך הפורמלית?

שיטת המחקר

על מנת להשיב על שאלות המחקר בדבר השפעת הרקע התנועתי של נשות ואנשי חינוך על העשייה החינוכית במערכת הפורמלית תוכנן מערך מחקר איכותני הכולל ראיונות עומק חצי מובנים. אוכלוסיית המחקר הייתה מורים ומנהלי בתי ספר בעלי עבר תנועתי העובדים במערכת החינוך הפורמלית. ההגדרה של עבר תנועתי לצורך המחקר היא – משתתפים שנשאו בתפקידי מנהיגות, חינוך והדרכה בתנועת נוער בבגרותם למשך שנה או יותר. רואיינו עשרה

אנשי חינוך שאיישו תפקידים מגוונים כגון ריכוז שבט, ליווי קומונות או ריכוז הדרכה אזורי או ארצי ועסקו בהדרכה ובחינוך (לעומת תפקידי תפעול). כל המשתתפים עשו את התפקיד תמורת שכר או כחלק מחברות בתנועת בוגרים, כלומר פעילות שהתקיימה בהיותם מעבר לגיל שירות צבאי, שנת שירות או שירות לאומי. המשתתפים הגיעו מתנועות החברות במועצת תנועות הנוער: מכבי צעיר, המחנות העולים, הנוער העובד והלומד, עזרא, בני עקיבא והצופים, ועבדו בתנועה בוותק של בין שנתיים ל־15 שנה בזמן עריכת המחקר. כל המרואיינים השתייכו בעת המחקר למערכת החינוך הפורמלית בארץ ופעלו בבתי ספר בתפקידי הוראה, ריכוז או ניהול. המרואיינים השתייכו למסגרות חינוך מגוונות – עירוניות ואזוריות, בתי ספר יסודיים, חטיבות ותיכונים – ומלמדים מגוון של תחומי דעת. עם זאת, יש ריבוי משתתפים בעלי הסמכה למקצועות היסטוריה, ספרות ואזרחות.

המרואיינים אותרו בעזרת קול קורא ברשתות החברתיות שפורסם בעיקר בקבוצות העוסקות בחינוך בפייסבוק, ודרך אנשי קשר במייל. לאחר ההסכמה הראשונית לקחת חלק במחקר אישרו כל המשתתפים את הרקע התנועתי שלהם ואת היותם עוסקים בהוראה בעת קיום המחקר. כמו כן נערך תיאום ציפיות במהלכו הוסבר כי ההשתתפות כוללת ריאיון באורך של כשעה אשר יוקלט. עוד נאמר כי כל הפרטים האישיים לא יפורסמו וכי אשמח להגיע לבית הספר בו הם עובדים ולהיפגש במקום שקט.

התקבלו פניות רבות והן סוננו כדי לכלול משתתפים ממגוון תנועות הפועלים היום במגוון בתי ספר (שש מרואיינות וארבעה מרואיינים, פרטים – ברשימת המקורות). לאחר תיאום כל ריאיון הגעתי לבתי הספר בשעה שנקבעה. לעיתים נערך לי סיור בבית הספר או ניתנו לי הסברים על כיתת הלימוד או הסביבה החינוכית ולאחר היכרות קצרה והסבר כללי על נושא המחקר ערכתי ריאיון חצי מובנה

לאורך כשעה. שאלות הריאיון נגעו לעשייה החינוכית בתנועת הנוער, לתהליך המעבר למערכת החינוך הפורמלית וכן לתפקיד הנוכחי של הוראה, ריכוז או ניהול. בחלק מן הראיונות סיכמו המשתתפים כי השאלות עודדו רפלקציה והעלו אצלם תובנות לגבי הרקע החינוכי שלהם והמשמעויות שלו בתפיסות ההוראה והחינוך שלהם.

הראיונות נערכו בין החודשים פברואר 2019 ואוקטובר 2019. לאחר כל ריאיון נשלחה הודעת תודה אישית. הראיונות הוקלטו ותומללו והרעיונות המרכזיים שעלו מניתוחם הפכו לראשי הפרקים בספר זה. הפרקים עומדים בפני עצמם אך פעמים רבות התמות המרכזיות שזורות זו בזו, כפי שינותח בפרק הסיכום. הציטוטים המופיעים בספר לקוחים כולם מהראיונות, שפרטיהם ומועדיהם מופיעים ברשימת המקורות. כדי לשמור על כללי האתיקה המחקרית ועל פרטיות המרואיינים הושמטו פרטים מזהים ואין ייחוס ציטוט למקור מסוים. על מנת לשמור על עקביות בכתיבה, ייעשה שימוש במונח משתתפים או משתתפי המחקר כדי לתאר את המורים והמורות שהתראיינו.

עוד לפני פירוט הממצאים והמענה לחלק מהשאלות המנחות את המחקר, שלוחה תודה גדולה למשתתפים. כל אותם מורים ומורות, רכזים ורכזות, מנהלי ומנהלות בתי ספר, אשר עצרו לרגע את העבודה החינוכית והתפנו לשיחה איתי. התפנו להכניס אותי אל בית הספר בו הם פועלים ולהכניס אותי אל ראשם ומחשבותיהם. נהגו בפתיחות רבה ונענו להזדמנות לרפלקציה ולשתף בתובנות, בעמדות ובהתנהגויות. מטרתי הייתה להרחיב את ההבנה תוך מאמץ לעשות צדק עם המילים היקרות שחלקו איתי – כולי תקווה שהצלחתי בכך.

מבנה הספר

הספר מאורגן על פי הנושאים השונים שנמצאו מרכזיים ובעלי ערך בדברי המשתתפים. במהלך הספר הרחבה במספר נושאים אשר ניתן לקרוא כחלק מן הטקסט או בנפרד (מופיע במסגרת).
להלן כותרות הפרקים, השאלות בהן הם עוסקים ומונחי מפתח:

מצא את ההבדלים

כיצד המשתתפים תופסים את ההבדלים המרכזיים בין העבודה החינוכית בתנועת הנוער ובבית הספר?

כיצד המשתתפים מתמודדים עם ההבדלים?

כיצד המשתתפים מצמצמים את ההבדלים החשובים עבורם?

כיצד מייצרים גמישות בתוך מערכת נוקשה?

בחירה | וולונטריות | בחירה ככלי פדגוגי | אוטונומיה ועצמאות | עבודת צוות ושיתוף פעולה | גמישות מול נוקשות מבנית | רוחב העיסוק החינוכי | מבנה ארגוני.

סיפור דרך

מהן הסיבות שהניעו את המשתתפים במחקר לבחור בהוראה ולעבור למערכת הפורמלית?

כיצד נתפס תהליך ההכשרה?

מה אפיין את תהליך הכניסה להוראה?

כיצד ניתן להתאים את ההכשרה להוראה לבעלי ובעלות רקע בחינוך בלתי-פורמלי?

כיצד ניתן להקל על תקופת הכניסה להוראה?

בחירה מקצועית | מוטיבציה | תהליכי הכשרה | ליווי וחניכה | הסבה להוראה | שלב הכניסה להוראה | מסלול קריירה | תפקידי ניהול ומנהיגות | אחריות חברתית.

ארגז כלים

כיצד מורים יוצאי תנועות נוער מלמדים?

מהי המשמעות של תהליך חינוכי עבורם?

מהי תפיסת התפקיד שלהם בנוגע לחינוך והוראה?

האם וכיצד הם משלבים בהוראתם מטרות ערכיות וחברתיות?

אילו כלים מארגז הכלים התנועתי הם מצליחים להביא אל תוך ההוראה ואילו נשארים מחוץ לבית הספר?

כיצד ההוראה של יוצאי תנועות הנוער מתאימה לתפיסות של פדגוגיה פרוגרסיבית?

הכיתה כקבוצה חברתית | למידה חברתית רגשית | משחוק בלמידה | יציאה מגבולות הכיתה | רב-ממדיות ומודולריות | יצירתיות ופתרון בעיות | מיומנויות המאה ה-21 | פדגוגיה פרוגרסיבית | חינוך ערכי ומעורבות חברתית.

קשר כפול

מה מאפיין את דפוסי הקשר של המשתתפים עם תלמידים, הורים ואחרים בסביבה הבית-ספרית?

כיצד הם תופסים את הדיאלוג החינוכי?

מה מאפיין את אופן הניהול שלהם?

סימטריה | תקשורת דיאלוגית | מורטוריום | לומד עצמאי.

עמוד שדרה

מה בין מנהיגות ואחריות בהיקף רחב בגיל צעיר ובין הוראה?

האם למורים בעלי ניסיון משמעותי בפעילות חינוכית יש תחושת מסוגלות / ביטחון רב יותר?

כיצד באה לידי ביטוי תחושת המסוגלות?

מה היא תרומתו של הניסיון המקצועי בחינוך להתמדה במערכת ולהתמודדות עם קשיים?

מנהיגות | ניסיון | תחושת מסוגלות | לקיחת סיכונים | חוסן | ביטחון עצמי ומקצועי.

בכל פרק שלושה סוגי תכנים:

הרחבה תיאורטית – התייחסות למושגי בסיס, בעיקר מהספרות על חינוך בלתי־פורמלי אך לא רק, אשר משיקים לעיסוק בפרק ומאפשרים הרחבת אופקים ויצירת חיבורים מעמיקים. רוב המקורות בחלקים אלו הינם מקורות זמינים ונגישים לקריאה דרך הרשת להעמקה נוספת.
לב הפרק – תכנים ותובנות בנושא הפרק המבוססים על איסוף הנתונים במחקר ושעלו בראיונות. בחלק זה יופיעו ציטוטים רבים שמביאים את מילותיהם המדויקות של המשתתפים במחקר כמו גם את רוח הדברים.
היבטים יישומיים – דוגמאות של משתתפי המחקר הכוללות הצעות פרקטיות לשדה החינוכי, בכיתות ובבתי הספר.

את הספר חותם פרק של סיכום ומסקנות המאורגן סביב שאלות מרכזיות. בפרק זה סינתזה של הממצאים מהפרקים השונים וכן תובנות לגבי מטרות המחקר – איתור ההזדמנויות להרחבת העשייה החינוכית הבלתי־פורמלית במערכת החינוך הפורמלית. פרק זה כולל גם המלצות המיועדות לאנשי ולנשות חינוך, למנהיגי תנועות הנוער ולמובילים במערכות החינוך הפורמליות, במשרד החינוך וברשויות המקומיות.

פרק ראשון

מצא את ההבדלים

כפי שתואר במבוא, יש הבדלים רבים בין החינוך הפורמלי לחינוך הבלתי־פורמלי המאפיין את העשייה החינוכית בתנועות הנוער. מחקר מהעשור האחרון (זמיר, לסרי־רוש, 2013) בחן כיצד תופסים מדריכים מהחינוך הבלתי־פורמלי את החינוך הפורמלי. תוצאות המחקר מלמדות על תפיסה שבמרכזה הבדלים רבים בין החינוך הפורמלי והבלתי־פורמלי. יתרה מכך, לאחר תהליך של ניתוח סמיולוגי (ניתוח של תמונות) החוקרות מסכמות כי יש אצל המדריכים תפיסת עליונות של החינוך הבלתי־פורמלי בתחומים רבים:

> מתוך מענה המשתתפים על תמונה מייצגת של החינוך הפורמלי – מצטייר החינוך הפורמלי כמוסד נוקשה וקפדני, והתמונה הכוללת הינה שלילית. שלל הקונוטציות מהתמונות לעיל – מורה על חוסר מעוף וחוסר יצירתיות ומעלה רגשות קשים, כגון בדידות, עצב, ואף דלות ושעמום. הקונוטציות העולות מהתמונות מציגות תמונה קיצונית של עובדי חינוך בלתי־פורמלי, שרואים במערכת הפורמלית ביטוי לנוקשות וסגירות: שלושה מהנחקרים בחרו להציג תמרור הידוע

> כאזהרה, ושניים בחרו להציג עץ ללא עלים ופירות, עקר ובודד. (עמוד 159)

המשתתפים במחקר של זמיר ולסרי־רוש תפסו את עצמם כפועלים במערכת שהעקרונות שלה מבוססים על היפוך עקרונות המערכת הפורמלית. "הם רואים את עצמם – כבסיס למערכת חינוכית חדשה: גמישה, פתוחה, דמוקרטית ופלורליסטית, המצויה בהיפוך למערכת הפורמלית, הנתפסת בעיניהם כסטגנטית ומגבילה" (עמוד 159).

גם המשתתפים במחקר הנוכחי התייחסו בדבריהם בתדירות גבוהה להבדלים בין העשייה החינוכית בתנועת הנוער להוראה והעבודה במערכת החינוך הפורמלית. מעניין לציין שברוב הפעמים הם לא נשאלו באופן ישיר שאלה כמו "מהם ההבדלים עבורך?" אלא תיארו את תפיסותיהם לגבי ההבדלים כאשר התייחסו לנושאים אחרים שעלו במהלך הריאיון. ההבדלים שתוארו התייחסו למנעד היבטים של העשייה החינוכית – להבדלים בשיטות ההוראה, להבדלים במבנה הארגוני, להיבטים של הערכה ושל מערכות יחסים. ההתייחסות להבדלים נעשתה לעיתים כדי להסביר מניע להצלחה או נקודת תסכול וקושי ולעיתים הייתה אמירה עצמאית. בכל מקרה – החשיבה ההשוואתית הייתה מאוד נוכחת, נוכחות שבחלקה מוסברת בנושא המחקר ובעצם קיום הראיונות ליוצאי תנועות נוער הנמצאים במערכת הפורמלית מלכתחילה.

תיאור ההבדלים נעשה לעיתים באופן מפוכח המכיר בכך שיש מאפיינים שונים לתנועות נוער ולבתי ספר, מאפיינים שהם לא ברי שינוי, כפי שאמרה אחת המרואיינות:

> אני כן חושבת, שה[חינוך ה] פורמלי צריך לשאוב הרבה מאוד מהבלתי־פורמלי... גם אם כל המורים פה יהיו בלתי־פורמליים, זו עדיין לא תהיה מערכת בלתי־פורמלית.

לעומת העמדה הניטרלית הזו כלפי ההבדלים, היו אמירות אחרות שהביעו חוסר שביעות רצון מן ההבדלים בין החינוך הפורמלי לחינוך הבלתי־פורמלי. לעיתים אף ביטאו המרואיינים כוונה או מטרה לצמצם את ההבדלים בחלק מהממדים בין תנועות הנוער ובית הספר. כך לדוגמה אמר מורה:

> הקושי שלי הוא עם הגבולות, הפורמליות. אם הייתי יכול לקחת את המאפיינים של החינוך הבלתי־פורמלי, וזה מה שאני אעשה, כאילו זה מה שאני אנסה לעשות. אני אנסה לעבוד בבית ספר כמחנך בלתי־פורמלי. עם כל המגבלות של זה, וכל המערכת [הפורמלית] שמגבילה ומקשה ומקבעת.

בדומה לכך, משימה זו של צמצום הפערים בין היבטים של תנועות נוער למערכת החינוך הפורמלית תוארה על ידי אחד המשתתפים כאחד המניעים לעיסוק בהוראה: "היה לי חשוב לבוא ולעשות חינוך בלתי־פורמלי בתוך הפורמלי. כאילו קצת להביא מהעולם הבלתי־פורמלי לעולם הפורמלי, כי זה חסר. זה חסר".

באמירה האחרונה, השימוש הכפול במילה חסר מעיד לא רק על תפיסה המבחינה בהבדלים אלא גם על חלקים שאינם קיימים בחינוך הפורמלי והיו יכולים להפוך אותו לשלם יותר, לאיכותי יותר.

אמירות אלו דומות לתוצאות המחקר של זמיר ולסרי־רוש ומשתמעת מהן תפיסת עליונות של החינוך הבלתי־פורמלי על פני הפורמלי. בהמשך הפרק תהיה העמקה בתחומים השונים לגביהם ההבדלים מורגשים, אך כבר מאמירות הפתיחה ניתן להתרשם כי התמונה יותר מורכבת ואין בה חד־משמעיות. אמנם המשתתפים ציינו הבדלים רבים, אך אף כי לגבי חלקם הובעה בפירוש העדפה למתרחש בתנועת הנוער נראה כי המציאות החינוכית שתוארה

ממוקמת על גבי רצף, ולא נעה בין שני אופני חינוך שונים בתכלית שבהם אחד טוב יותר ממשנהו באופן ברור וחד־משמעי.

בחירה

בחירה הינה ההבדל המיידי הבולט בין מערכת החינוך הפורמלית, שהתלמידים מגיעים אליה מכורח חוק חינוך חובה, לפעילות בתנועות הנוער, אליהן בוחרים לבוא. בהתאמה, במסמכי משרד החינוך תנועות הנוער מוגדרות כארגון שחבריו מגיעים אליו מתוך בחירה. גם בתוך המסגרת החינוכית יש בתנועות הנוער בחירה רחבה יותר, כך שההתמדה ואופי ההשתתפות נתונים לבחירת החניכים והוריהם ויש מרחב גדול יותר לאי־השתתפות בפעילות בה. לעומת זאת, ברוב בתי הספר הבחירה מצומצמת הרבה יותר או כמעט נעדרת מהשיח והעשייה החינוכית, סוגיה הכרוכה בתחומים נוספים כגון עיסוק בבעיות משמעת ועצמאות בהחלטות פדגוגיות.

כפי שצוין במבוא, הקוד הבלתי־פורמלי שהציע ראובן כהנא כולל שמונה מאפיינים של חינוך בלתי־פורמלי. הראשון שביניהם הוא עקרון הוולונטריות, כלומר בחירה לגבי השתייכות ואופן ההשתתפות. להגדרתו של כהנא המונח קשור לבחירה חופשית בכל הנוגע להצטרפות למסגרת, עזיבת המסגרת ופעילויות בתוכה, כך שה"מחיר" העתידי של הכרעות כאלה הוא מינימלי (כהנא, 2000).

גם בספר "חינוך מאפשר" (הימן זהבי, גרטל, 2017) על החינוך בתנועות הנוער כהכנה לחיים רכיב הבחירה, יחד עם גמישות, מוזכר כאחד הגורמים המשמעותיים לחינוך הייחודי בתנועות. הבחירה מתוארת ככזו שאינה מסתכמת בבחירה להגיע לתנועת הנוער אלא מלווה בבחירות רבות – בהגעה לכל יום פעילות, בבחירה להצטרף לפעילויות כמו טיול או מחנה וגם בתוך הפעילויות עצמן, בחירה לגבי רמת ההשתתפות על ציר שבין פסיבי ופחות מעורב

ועד לאקטיביות, יוזמה ולקיחת אחריות. ציר זה קיים גם במערכת הפורמלית אך באופן מצומצם הרבה יותר – יש חובת נוכחות בבית הספר ובשיעורים והערכה למידה והשתתפות בשיעורים. יש מרחבים כמו ועדות ומועצת תלמידים המאפשרות עשייה ויוזמה, אך הן לא חלק מהשגרה ואינן המאפיין המרכזי של הפעילות החינוכית.

נושא היעדר הבחירה היה מרכזי בדבריה של מורה בחטיבת הביניים בעלת רקע של תפקיד הובלה בכיר באחת מהתנועות:

> עקרונות של תנועות נוער, זה הבחירה החופשית, זה הרצון, ואני אומרת, [האם] אני בישיבת צוות [בתנועה] הייתי נכנסת אומרת למישהו אל תשב ליד מישהו? כאילו מה... כי אתה מפטפט? אבל... פתאום להבין שיש איזה שהוא מיקום אחר, זה מיקום שהוא לא של בחירה והוא לא רצוני... עמדתי מול מאות בנות שרק יושבות ומחכות כאילו לשמוע ולהתקדם, ופה אני צריכה לריב עם ארבעים ילדים שלא רוצים להיות פה בכלל.

סוגיית הבחירה תוארה כקשורה גם לנושאים אחרים. מורה ביסודי הסבירה כיצד היא רואה את הרצון להיות במסגרת החינוכית כקשור גם לעיסוק בענייני משמעת. היא טוענת שיש משמעת בתנועת הנוער אבל היא אחרת והצורך לעיסוק משמעתי מובנה ארגונית בבית הספר:

> לא משנה מה אתה עושה, הילדים מגיעים [לבית הספר] בבוקר, דורכים בכיתה ומתחילים לשחק איתך שוטרים וגנבים. נפשית. כי מהבוקר כשההורים הוציאו אותם מהמיטה, זה כבר התחיל שם והם [התלמידים] מראש, כאילו מראש הם שמים אותך במקום כזה.

מחקרים נוספים הצביעו על נושא המשמעת כגורם שיש לתת עליו את הדעת, ובמחקר בנושא כניסת מורים למערכת החינוך הוגדר כ"ייתכן שזה הנושא הכאוב ביותר והדחוף ביותר לתיקון" (ארנון, פרנקל, רובין, 2015, עמוד 40).

מורה נוספת שמלמדת בבית ספר יסודי קשרה את נושא הבחירה למוטיבציה של הלומדים: "כאילו בשביל מה [ללמד]? לבוא למקום שהילדים לא רוצים להיות שם, אין להם עניין. בעיקר בגלל שהגעתי מהמקום של תנועות נוער, [שם יש] מלא אנשים שנורא ישמחו שנעשה תהליכים ביחד ונדבר ונשמע ונתפתח".

אמירה כזו אינה מתייחסת רק לרצון של הלומדים להיות בסביבה החינוכית אלא מעוררת מחשבה גם בהקשר למוטיבציה של המורה להשקיע מאמץ וחשיבה עבור אלו שלא בחרו להיות בשיעור, וזאת בהשוואה לפעולה בתנועת הנוער המתנהלת תוך הנחת יסוד כי כל מי שנמצא בה בחר בכך.

בהמשך לסוגיות המוטיבציה והמשמעת, השתמע מדברי המורים כי היעדר הבחירה לגבי הנוכחות בבית הספר משפיע גם על החלטות פדגוגיות ועל הצורך "לגייס" את הלומדים. גם כהנא (כהנא, 2000) קושר את הבחירה החופשית ככזו שמעלה את הסיכוי להתאמה בין יכולות ותחומי עניין אישיים לבין ההיצע של המסגרת. ניתן להסיק אם כך כי למידת הבחירה שניתנת למתחנכים יש השפעות רבות וקשרי גומלין עם מאפיינים והיבטים נוספים של חינוך ולמידה. ניכר מדברי המרואיינים כי בעשייה החינוכית הנוכחית נוסף ממד של התמודדות עם מתחנכים אשר לא בחרו להיות בבית הספר ובכיתה ויש להשקיע מאמץ על מנת לגייס את המוטיבציה שלהם ללמידה. זהו מצב חדש עבור המורים במחקר, מצב שונה בתכלית מהפעילות התנועתית, מצב המייצר קושי ותסכול לצד אתגר מקצועי וחינוכי.

בחירה במערכת הפורמלית

למונח בחירה (Choice) היבטים רבים בשיח החינוכי, החל מסוגיות בחירה של מסגרת לימודית, בחירת מגמות ועד לשימוש בבחירה ככלי דידקטי בכיתה. הנושא של בחירה קשור לתהליכים של הפרט – תהליכים פסיכולוגיים, תהליכים חברתיים, תהליכי קבלת החלטות ומנגנונים ארגוניים. ברצוני להתרכז כאן בבחירה של תלמידים במהלך הלמידה, מונח המתואר בספרות לרוב כ־Instructional choice. בחירה זו יכולה להיות משולבת בפעילויות כיתתיות רבות ומוגדרת כמצב בו ללומד יש אוטונומיה לבחור מבין לפחות שתי אפשרויות (Royer & others, 2017). הבחירה יכולה להיות בחירה בין משימות (האם הלומד רוצה לערוך סרטון או לכתוב עבודה) או בחירה בתוך משימות (באילו חומרי עזר להשתמש, עם מי לעבוד, היכן) וכן לגבי התוכן (למשל בחירת נושא לעבודת חקר).

בחירה של לומדים נמצאה קשורה להעלאת מוטיבציה, לתחושות מסוגלות, מחויבות, אחריות והכוונה עצמית, העצמה, עצמאות, וליכולת לאמץ מיקוד שליטה פנימי.

אם כך, האם ריבוי בחירה בלמידה הוא דבר חיובי? מסתבר שהסוגיה מורכבת. מצד אחד, מחקרים רבים הראו תרומה חיובית של הבחירה למוטיבציה הפנימית ולאספקטים אחרים בלמידה. מצד שני, עדויות הצביעו על היעדר השפעה או אף על השפעה שלילית כאשר הבחירה לא הייתה מתווכת, לא רלוונטית ללומד או לא תואמת ליכולותיו (2007

(Katz, Assor,). לפיכך, חשוב להתאים את האפשרויות ומורכבות קבלת ההחלטה ליכולות ולגיל הלומד ולוודא כי יש ברשותם אסטרטגיות לקבל את ההחלטה. כך למשל, לעיתים כדאי לאפשר בחירה בין מיעוט אופציות או בגבולות תחום תוכן כך שהלומדים לא יהיו מאוימים מתהליך הבחירה (Choice Overload) עצמו (Beymer, Thomson, 2015). בנוסף, יש חשיבות להקשר התרבותי ולהבדלים בין לומדים בעלי רקע שונה באופן בו הם התמודדו או הפיקו תועלת מבחירה בלמידה (Katz, Assor, 2007).

בדומה להחלטות פדגוגיות אחרות בכיתה, תפקיד המורים מוגדר כחשוב מאוד בהטמעת בחירה המגבירה את רמת המחוברות והמחויבות (Relatedness and Engagement) בשימת דגש על יצירת משימות רלוונטיות המאפשרות אוטונומיה בבחירה, מונחות ומוסברות היטב, ומעוגנות במעטפת ארגונית ולימודית.

כאמור, בחינוך הבלתי־פורמלי בכלל ובתנועות הנוער בפרט נושא הוולונטריות הינו מרכזי. החניכים, כמו גם המדריכים הצעירים, בוחרים להגיע לפעילות ולאחר הגעתם עומדת לפניהם בחירה רבה באשר למידת ההשתתפות ולאופן ההשתתפות. נושא הבחירה אינו עומד בפני עצמו והוא קשור לנושאים אחרים כגון מוטיבציה, משמעת, דפוסי תקשורת ופעילויות חינוכיות כגון שיטות הוראה והדרכה. נושא הבחירה נוכח גם בשיח על אודות פדגוגיה ומדיניות במערכת החינוך הפורמלית. מערכת החינוך הפורמלית בארץ שמה לה למטרה לקדם כמה תחומים הקשורים באופן ישיר להרחבת הבחירה והם: פרסונליות, רלוונטיות, זהות וייעוד אישי. במוסד חינוכי בו יש הבנה כי הבחירה קשורה לממדים רבים אחרים,

טוב יהיה אם יתקיים שיח מתמיד לגבי מקומות נוספים בהם ניתן להרחיב את אפשרויות הבחירה של כל השותפים למעשה החינוכי – תלמידים וצוותי ההוראה.

רוחב העיסוק החינוכי (רחב מול צמצום ומיקוד)

הבדל נוסף שעלה מדברי המרואיינים נגע לרוחב היריעה הנתפסת של ההשפעה או העיסוק החינוכי. הפעילות החינוכית בתנועת הנוער נתפסה לרוב כ"עגולה" ומקיפה יותר מאשר העבודה החינוכית בבית הספר, שנתפסה צרה יותר וממוקדת. באופן כללי, העבודה בתנועת הנוער תוארה ככזו הנוגעת למגוון מטרות – חברתיות, ערכיות ומטרות למידה, בעוד העבודה בבית הספר תוארה ככזו שבמוקדה למידה אקדמית.

ההבדל הזה לאו דווקא נתפס באופן שיפוטי של טוב יותר ופחות טוב ולמעשה, הצמצום והמיקוד נתפסו לעיתים כפשרה חינוכית ולעיתים כהקלה. מורה תיארה את ההקלה באומרה:

> בתפקידים שלי בתנועה, אתה לוקח את הילד מ־360 כיוונים אתה מסתכל עליו, ופה [בבית הספר] היה משהו יחסית נחמד, שבאתי בתחילת שנה שעברה ולקח לי איזה רגע להבין את זה שזה אני, אתם, התנ"ך והחיים. כאילו החיים לא במובן של מי זה אבא שלך ומי זה אימא שלך וכמה כסף יש לך או אין לך, ואם אתה אלים או לא אלים אלא מה אתה חושב, מה מעניין אותך, מה תפיסות העולם שלך.

מורה זו מבטאת את היכולת לנהל ולהתנהל חינוכית בסיטואציה שיש לה גבולות מוגדרים יחסית, כזו שיש בה הגדרות תפקיד ברורות יותר ולפיכך גם משימות ברורות יותר, במקרה הזה –

הוראת מקצוע התנ"ך. לתפיסתה, סוג המשימה החינוכית והקשר הבינאישי עבור מורה מקצועי אינו כולל "360 מעלות" אלא צר יותר ובעל גבולות מוגדרים יותר.

מרואיינת שהיא מורה מקצועית ולא מחנכת סיפקה זווית נוספת לתחושת הפער בין מה שהתפקיד שלה מחייב ובין הרצון והעניין החינוכי:

> ברור שבסיטואציות שצריך אז אתה מעורב, המחנכות מערבות, אבל בגדול את רואה ילד... עכשיו את יכולה להתייחס לזה בצורה מאוד פונקציונלית, כאילו... הוא כלי, אני צריכה למלא אותו, יש מבחן וזהו. אבל את רואה ילד, זה גם יכול להיות מקסים שזה דף חלק לכאורה, בוא תספר לי מי אתה, בוא תספר לי את הסיפור שלך. וזה לא קשור לציון שלך.

מורה זו ביטאה את ההבדל מהתנועה, ואף תסכול ותחושת פספוס בשל העובדה שההסתכלות הצרה על התלמיד שונה מהקשר הרחב יותר שהיה לה עם החניכים בתנועת הנוער. מורה נוסף שעובד כמחנך הסביר את אותה סוגיה מזווית אחרת:

> בחלק מהמקרים מורים מקצועיים רואים את עצמם כצינור ולא מנצלים הזדמנויות חינוכיות, והצד השני של אותו מטבע, המחנכים גם לא רוצים שיפלשו להם לטריטוריה. אם אני עכשיו כמחנך כיתה והמורה לתנ"ך של הכיתה שלי מתערב בדברים שקורים מבחינה חברתית אז כאילו... זה לא מתאים [לי].

רוחב העיסוק עלה גם בהקשר של המתח בין סוגיות אותן כינו המשתתפים במחקר "סוגיות חינוכיות" ובין הלמידה הפורמלית

והישגים. לדוגמה, מורה לתנ"ך תיארה את התסכול בפערי התפיסה בין מטרות חינוכיות ובין משימות לימודיות:

> לפעמים זה מגיע ממש לשיחות על החיים, זה אחלה, אבל אז אני קולטת שהם [התלמידים] תקועים במה [צריך] לכתוב במחברת. מה קשור מה [צריך] לכתוב במחברת עכשיו? אנחנו מדברים, דיברנו עכשיו בשיעור האחרון שיצאתי ממנו על חנה באלקנה, היא מתפללת ועלי חושב שהיא שיכורה, ואז הגענו לדבר על איך זה שמישהי עושה משהו גדול מבחינתה, כן? היא לוקחת את גורלה בידיה ויש איזה גבר שחושב שהיא סתם, חושב שהיא כלום, שהיא משחקת. וזו הייתה שיחה גם ספציפית איך הם [תלמידי הכיתה] מרגישים, בכלל איך הם מרגישים וגם ספציפית איך בנות מרגישות, כן? ואז בתוך השיחה הזאת מישהי שואלת – צריך להעתיק את זה [מהלוח]?

דוגמה זו מתארת סיטואציה שמתחילה נהדר – דיון כיתתי פורה התרומם לכדי דיון בנושאי מגדר ושוויון – ומסתיימת בתסכול ובעוגמת הנפש של המורה ברגע בו נוכחה לדעת כי הלומדים עסוקים בשאלות גשמיות בהרבה: האם הדיון ייכלל בחומר למבחן או לאו. באמירות כגון אלו באו לידי ביטוי העיסוק והתהיות של מחנכים בשאלות כגון מהן מטרות מערכת החינוך ומה בין מטרות למידה והישגים ובין חינוך לערכים ולמטרות חברתיות. שאלות אלו מתחדדות כאשר קיימת אצל מורים תחושה שבמערכת הפורמלית מוקדש פחות זמן לעבודה חינוכית ויש קדימות להישגים לימודיים. דוגמה זו מדגישה דילמה שיש למורים רבים בין הצורך להיצמד לתוכנית הלימוד לבין הרצון להגיב באופן אותנטי להזדמנויות חינוכיות שצצות בזמן השיעור, כמו עיסוק בנושא מגדר ומנהיגות. דילמה זו מייצגת את אחד ההבדלים בין החינוך הפורמלי לחינוך הבלתי־פורמלי, שבו יש רכיבים של ספונטניות ואותנטיות וכן הבנה

כי ההזדמנויות החינוכיות אינן תמיד מתוכננות (רומי, שמידע, 2007).

תחושת הצמצום היחסית תוארה גם במונחי כמות האינטראקציות (הידוד, פעולות גומלין) והקשרים בתפקיד הוראה לעומת התפקידים בתנועות הנוער. מנהלת בית ספר סיפרה על תחילת דרכה בהוראה:

> בסופו של דבר בתנועה את מנהלת גם הורים, גם חניכים, גם ילדים שהם בקצוות... את גם חלק מהנהגה, את חייבת להיות זמינה להמון אנשים. ופה אני זמינה ל־60 ומשהו אנשים, ושם זה נגמר. הסבתא [של התלמיד] לא תתקשר אלי עכשיו. סיכוי קטן, קטן.

בנוסף לתחושת הצמצום בעיסוק החינוכי וברמת ההיכרות עם הלומדים, הצמצום היחסי בעבודה בבית הספר הוסבר גם במונחי אינטנסיביות של הקשר ומשך הזמן המשותף:

> יש משהו בלתי אמצעי שהוא מאוד מקרב ובגובה העיניים בתנועת נוער, אם זה הטיולים הארוכים ותקופות מאוד אינטנסיביות של פעילות ואירועים שנתיים. אין מה לעשות, כשאתה עם חבר'ה בכיתה י', י"א, י"ב ביום עבודות לאירוע שקורה בשבוע הבא ואתם עד שתיים שלוש בלילה, אז כאילו... יוצאים דברים כאילו אנושיים ואותנטיים שהם לא יוצאים כשאתה עומד פרונטלית מול כיתה, וכיתה היום נראית היום כמו כיתה [של פעם, טורים ושורות] והזמנים היחידים הבלתי־פורמליים זה חמש דקות הפסקה שאתה גם צריך ללכת לשירותים, לשתות כוס מים.

תחושת הצמצום תוארה גם בהקשר להיקף המשימות בתפקיד ולאופיין:

> זה נורא הצחיק אותי שאני ריכזתי עכשיו סניף עם 550 ילדים ו־120 בוגרים ואני מגיעה לחנך כיתה... להדריך קבוצה בכיתה א'. [צוחקת]... גם כשהייתי בעבודה מעשית, האתגר היה לקחת קבוצה של ארבעה ילדים, חמישה ילדים ולבנות להם תהליך חינוכי. אמרתי [לעצמי] – מה אני עושה עם ארבעה חמישה ילדים? אני, תני לי את כל הבית ספר.

אמנם גם בבית הספר יש קשרים עם הורים, עם חדר מורים והצוות המקצועי ובכל זאת ניתן להתרשם כי התחושה היא שהזמינות הנדרשת מוגדרת יותר, מצומצמת יותר וגם קטנה מספרית בתפקידי הוראה (בתפקידי ניהול בית ספר המצב משתנה ועולה כמות האינטראקציות והמגוון שלהן).

מרואיינת אחרת ביטאה את הצמצום במקום שבו העשייה החינוכית תופסת אצלה בחיים: "מה ששונה זה מה אני נותנת לתלמידים להיות ביחס אלי. בלב שלי, בראש שלי, לא יודעת. וזה... זה דבר חדש במובן הזה בחינוך הפורמלי, צריך ללמוד אותו".

המורה מתייחסת למקום היחסי שההוראה תופסת בחייה – מקום של עבודה, לעומת הטוטאליות שיש בעשייה התנועתית. אמירה זו יכולה להיות מוסברת גם מהסתכלות על הגיל הבוגר יותר בו מגיעים לתפקידי הוראה, גיל בו יש מחויבויות חיים נוספות ואף הקמת משפחה. ניכר כי בהוראה יש הפרדה ברורה יותר בין החיים הפרטיים ובין העבודה החינוכית לעומת תנועת הנוער, הפרדה שמתאפשרת גם בזכות שעות הפעילות הקבועות והיציבות יותר בבתי הספר ביחס ללוח הפעילות התנועתי.

לסיכום, העיסוק של המורים בשאלות של צמצום והרחבה הוא גם עיסוק בגבולות ובתפיסות תפקיד ועיסוק בשאלות של מה נכנס ומה לא נכנס בתחום האחריות. על פי הגדרת תפקיד המורה באתר הלשכה לתנאי שירות עובדי הוראה, משימות המורה מתוארות כך:

א. הנושא בעול ההוראה של תלמידיו, ישקוד על התקדמות תלמידיו בלימודים, באווירה יוצרת ומחנכת, תוך כדי חתירה מתמדת להקניית הידע והערכים שבתוכנית הלימודים.
ב. המורה מופקד על הקניית המקצוע והרגלי עבודה ולמידה נכונים לתלמידיו.

הגדרה זו כמובן אינה כוללת את כל מגוון התפקידים שמורים נדרשים אליהם אך היא ממוקדת בהיבטים הקשורים לעבודת ההובלה בכיתה. לעומת זאת, בתפקידי הריכוז בתנועות הנוער נדרשות יכולות רבות ומגוונות מעבר ליכולות הקשורות להדרכה ולעמידה בפני קבוצה של ילדים ובני נוער. כך למשל, נדרש מרכזים בתנועות הנוער לעבוד עם גופים מהקהילה ועם מתנדבים, לארגן טיולים ומחנות כמו גם להפיק טקסים ואירועי תרבות. כמו כן, רכזי תנועות הנוער נדרשים ליכולות ארגון ועבודת צוות כמו גם לעבודה בסופי השבוע ובתנאי שדה (סילברמן־קלר, 2007). ייתכן מאוד שמקור תחושת ההבדל מצוי כאן – בתחושה של יוצאי תנועות הנוער שיש להם עוד סל גדוש ביכולות וניסיון בעשייה חינוכית רב־ממדית שלא בא לידי ביטוי דיו בעבודת ההוראה ובעיקר בחלק הארי שלה שמתרחש בכיתה.

בנוסף לשאלות לגבי תפיסת התפקיד בבית הספר, סיפורי המשתתפים מדגימים כי המורים שהגיעו מתנועות הנוער מתמודדים גם עם הבדלים ושאלות לגבי מטרות המפגש החינוכי. בנוגע למתח זה בין למידה אקדמית של תכנים מתוכנית הלימודים ובין למידה חברתית או ערכית, ההבחנה שמציעים רומי ושמידע (רומי, שמידע, 2007) היא כי בחינוך הבלתי־פורמלי ההוראה מבוססת על מצבים משתנים (Situated Learning) ולא על מערך שיעורים מובנה מראש ולפיכך ההוראה והלמידה אינה מעיקרי המפגש. כלומר, חינוך בלתי־פורמלי נחשב לתהליך למידה לאורך כל

החיים, וניכר כי ההפרדה הזו המתקיימת בחינוך הפורמלי נתפסת על ידי המורים במחקר כמלאכותית ולעיתים אף חוטאת למעשה החינוכי.

העיסוק בגבולות התפקיד קשור גם לתפיסה העצמית של המורים לגבי הצלחה והגשמת המטרות החינוכית. המפגש בין ההרגלים מתנועות הנוער, אשר כללו היכרות עם החניכים מזוויות רבות ומגוונות, ובין גבולות התפקיד בהוראה יצר פער שמעסיק את המורים באופן מודע ומפורש, פער שלעיתים ניתן לו מענה ברור במסגרת "עשה ואל תעשה" של המערכת הפורמלית ולעיתים נשאר עמום ונתון להחלטה ולהגדרה אישית.

שאלה שלא ניתן עליה מענה חד־משמעי כאן היא האם מורות ומורים יוצאי תנועות הנוער מסתגלים לגבולות הגזרה החדשים, או שהם "מותחים" ומעגלים את העיסוק ומייצרים עבור עצמם ועבור המתחנכים שלהם מרחב אחר. נראה כי בדומה לשאלות רבות בעולם החינוך, התשובה היא גם וגם.

אוטונומיה – הציר שבין גמישות ונוקשות מבנית

גם תנועת הנוער וגם בית הספר עונים להגדרה מסגרת חינוכית. יחד עם זאת, עלו במחקר התייחסויות להבדלים במסגרת וגבולותיה והתייחסויות לגבי מידת הגמישות הנתפסת של המסגרת החינוכית. ההבדלים שתיארו המורים והמורות בממד הארגוני־מערכתי בין העבודה התנועתית לעבודה במערכת בית־ספרית היו ברובם קשורים למעבר בין פעילות במסגרת ארגון גמיש לפעילות בבית ספר בו יש סדירויות רבות יותר, המאפיינות מערכת ציבורית גדולה עתירת נהלים והנחיות. הבדלים אלו קשורים קשר הדוק לתחושת האוטונומיה, כלומר היכולת לקבל החלטות ולפעול בשדה החינוכי באופן עצמאי יחסית. לפיכך, תת פרק זה יעסוק בתובנות שחלקו

המשתתפים במחקר בהקשר של עבודה על ציר זה שבין נוקשות וגמישות וכן התייחסויות בנוגע לאוטונומיה מקצועית.

בספר "חינוך מאפשר" כונו המאפיינים המבניים של תנועות הנוער כגון המבנה הארגוני, ההיררכיה, המרחב הפיזי ופרק הזמן כמבנים קשיחים. לצד הגדרה זו הודגש כי לגבי כל המאפיינים הללו קיימת גמישות מתמדת בתנועות הנוער וכי בעצם הם נעים על פני ציר שבין קבוע ומוחלט ובין גמיש ומשתנה. הגמישות התמידית נגעה לכמה תחומים כמו גמישות במבנים חברתיים ובתפקידי הפרט, גמישות בלוחות הזמנים וגמישות בתכנים (הימן זהבי, גרטל, 2017). גם רומי ושמידע מציינים כי הפעילות החינוכית הבלתי־פורמלית מתנהלת בגמישות רבה לגבי זמן ומקום (רומי, שמידע, 2007).

כהנא מוסיף כי "חוסר פורמליות מתייחס בדרך כלל לרפיון קשרים, בעוד שסדר מתייחס לחוקים ולהסדרים. אולם, אם המושג 'סדר' יכול להתייחס לישויות חברתיות המכילות אלמנטים גמישים ואולי אף כאוטיים, אזי ניתן יהיה באותה מידה להשתמש בו כדי לתאר ארגונים בלתי־פורמליים" (כהנא, 2000). בהמשך הוא גם קושר בין אי־פורמליות לתחושת חופש פעולה (אוטונומיה) וספונטניות. מעניין אם כך כיצד תופסים רכזים שעבדו בתנועות הנוער, במסגרת לא פורמלית שהגבולות בה רופפים וגמישים ובה חשו כי הם פועלים באוטונומיה יחסית, את המעבר למסגרת הפורמלית המאופיינת בגבולות נוקשים ומוגדרים.

כך תיאר איש חינוך בתפקיד ניהולי את ההליכה על הקו הדק שבין תהליכי שינוי לעבודה בגבולות המערכת:

> יש מצבים שחייבים להיות מערכתיים. אנחנו יודעים מאוד טוב להיות לא מערכתיים, אני יודע לעמוד מול המפקחת של החינוך למדעים ולהגיד לה – אנחנו לא מלמדים את החומר על פי תוכנית הלימודים שלכם, אנחנו עושים את תוכנית

> הלימודים שלנו. יש מצבים שמקבלים אותי בחיבוק ואהבה, והמפקחת שלי מתה על התוכנית שלנו... אז אני יודע ללחוץ נגד הפיקוח, אבל יש מקומות שבהם אין לי ברירה.

מתח זה אופייני לתהליכי שינוי ויחד עם זאת, מנהל בית הספר ציין אותו בהשוואה לעבודה בתנועה בה פעל בהתאמה לנהלים, אך לתפיסתו הם היו פחות נוקשים. התייחסות נוספת של כמה מורים הייתה לגבי נהלים המייצרים קושי שכן הם פוגעים ביכולת יצירת הקשר עם התלמידים או בדאגה להם. נהלים אלו תוארו כברורים להם מטעמי ביטוח או אחריות, אך מערימים קושי על התפקיד החינוכי ומייצרים נוקשות ביחס לגמישות ולמרחב ההחלטה שהיו להם בתנועות הנוער. כמה מהם התייחסו לדוגמה לנושאי הסעות או מפגש עם תלמידים מחוץ למסגרת הבית־ספרית, כך לדוגמה סיפר מורה המלמד בתיכון:

> אין לי ברירה. כל מיני חוקים ונהלים שאין לי ברירה, למרות שאני סומך על ילד. זה הזוי בעיני שבחור בן 18 או 17 או 18 פלוס, שאנחנו חוזרים מהטיול השנתי והוא גר ב..., אסור לי להוריד אותו בדרך ב... בלי שההורים שלו נמצאים שם.

מורה נוסף השתמש גם הוא בדוגמה של ההסעות וסיפר כי גם בימים גשומים במיוחד, אסור לו להציע לתלמיד שגר בסמוך אליו טרמפ לבית הספר ועליו לחלוף על פניו בתחנת ההסעה.

חשוב לציין דווקא בהקשר של נושא הגבולות הברורים בעניין הסעות, כי גם בחלק מתנועות הנוער נוספו נהלים המסדירים נושא זה. ייתכן שאת חלק מההתייחסויות לגבולות הגמישים יותר בתנועות הנוער ניתן לייחס לכך שהמורים עבדו בתנועות הנוער לפני שנים, לעיתים יותר מעשור, ומאז גם הנהלים בתנועות הפכו לברורים ונוקשים יותר.

לעיתים תוארו הנהלים בבית הספר פשוט כחדשים – ללא שיפוט לגבי האם הם נוקשים יותר או פחות, אלא פשוט עולם שונה של נהלים שונים, כפי שתיארה אחת המורות בהומור: "יש מלא דברים שהם כאלה ברורים ומי שבא מחוץ לבית ספר לא מבין אותם. ברמת הצלצולים, איך הם עובדים, כאילו ברמת הדברים הכי קטנים".

הסתכלות אחרת על המסגרת והנהלים העניקה מורה שתיארה את נושא המחויבות למבחנים והערכה קבועה ומסודרת:

> החלום הזה שיש לאנשים שבאים מהתנועה והולכים ללמוד במסלול הדמוקרטי, כן? לא נעשה מבחנים ולא תהיה משמעת, זה בדיה, כאילו את צריכה מסגרת. בטח שאת... את לא יכולה להיות כאילו... לחתור תחת המסגרת הקיימת, כן? זה גם הילדים לא ילכו איתך, הם לא מסוגלים, זה... את יודעת, אם היית [מלמדת ב]בית ספר דמוקרטי, אם היית [מלמדת ב]אנתרופוסופי, את לא זה. אני גם לא רוצה להיות, באתי בכוונה לכאן (מחייכת) לבית ספר רגיל. אה... היה לי קשה בהתחלה, לתת מספר, ציון כזה. קצת אני מרגישה שגם למדתי שהמסגרת הזאת היא טובה, שאני צריכה אותה.

מורה זו מתארת את ההבנה וההפנמה שלה שזו מסגרת שונה עם כללי משחק שונים, ואף ניתן למצוא בדבריה שביעות רצון מכך שהגבולות והדרישות הברורות מסייעים לתפקוד המקצועי שלה.

היבט ארגוני נוסף של גמישות אל מול נוקשות התבטא בהשוואה וביקורת לגבי התנהלות מקצועית של מורים אחרים בצוות. לדוגמה, מורה תיארה שיחה עם תלמיד לגבי קשר עם מורה אחרת:

היא [מורה מקצועית] אומרת לו – אמרתי לך [להגיש] מודפס, באיזה רשות שלחת לי למייל? וזה וזה וזה... אז אני כן הרגשתי שאני צריכה להחזיק להם את זה ולהגיד אוקיי, קודם כול בוא נפריד בין המורה לבין מה שאתה. עכשיו צריך גם עבודה עם המורים, מה אכפת לך לקבל את זה [העבודה] במייל? כאילו למה הקיבעון?

שוב עולה התפיסה שהמערכת או ההתנהלות בה היא יותר מקובעת וחסרה בה הגמישות שיש בתנועת הנוער. בציטוט האחרון יש גם ביקורת על הנוקשות ואף משתמע כי מורה זו הייתה נוהגת אחרת במקביל להבדלים ברמת הגמישות המערכתית.

יש כמה סוגי גמישות מבנית בתנועות הנוער: גמישות בלוחות הזמנים, גמישות בתפקידים, וגמישות לגבי התכנים (הימן זהבי, גרטל, 2017). גמישות בלוחות הזמנים כמעט ואינה מתקיימת בבתי הספר, ברובם מערכת השעות יחסית נוקשה והצלצול הוא זה שמכתיב את קצב ההתנהלות במסגרות זמן מאוד מוגדרות במהלך היום והשבוע. לגבי גמישות בתפקידים, כהנא משתמש במושג של מורטוריום שהוזכר במבוא על מנת לתאר נטילת תפקידים ויצירתם בתנועות הנוער (כהנא, 2000). הוא מסביר שכך פרטים נוטלים או יוצרים לעצמם תפקידים חברתיים בקלות יחסית. בנוסף, סוגי התפקידים משתנים באופן תכוף ובהתאם דרגות החופש, רמות האחריות וסוגי האינטראקציות הנלוות. הוא קושר את השינויים הללו לתנאים בלתי־פורמליים בעיקר בשל הרכיבים הרב־ממדיים, הדואליים והמודולריים שלהם המספקים מגוון הזדמנויות לפתוח אוריינטציות ותפקידים מגוונים. במערכת החינוך הפורמלית יש אמנם למורים אפשרויות לקחת תפקידי חינוך או ריכוז וכן תחומי אחריות אחרים, כגון אחריות על אזור במבנה בית הספר או קשר עם הקהילה, אך תפקידים אלו ברובם פחות דינמיים ומגוונים מאשר בעבודה התנועתית.

נושא הגמישות בתכנים או היעדרה בא לידי ביטוי בהתייחסויות לגבי רוחב וצמצום העיסוק, כלומר עד כמה אפשרי לעסוק בנושאים העולים בכיתה באופן חופשי או קורים מחוץ לעולם הבית־ספרי מבלי להרגיש שיש לחץ או שזה בא על חשבון תוכנית הלימודים ו"החומר" בבתי הספר. גם סילברמן־קלר מתארת את היכולת להפוך אירוע אותנטי ללמידה באופן ספונטני כאחד מהגורמים המבחינים בין בית ספר ובין חינוך בלתי־פורמלי, גורמים המאפשרים לטשטש את ההבדלים בין הלמידה ובין החיים ומאפשרים זרימה טבעית יותר בין מצבי הוראה ולמידה (סילברמן־קלר, 2005).

במחקר של זמיר ולסרי־רוש (2013) התייחסו מדריכי תנועות הנוער למערכת הפורמלית באמצעות תמונות. מתוך מענה המשתתפים מצטייר החינוך הפורמלי כקפדני שמאפייניו הם נוקשות, ציות וסגירות והמערכת תוארה כסטגנטית ומגבילה. לעומת זאת, המורים במחקר הנוכחי בחרו לעבוד במערכת הפורמלית ולפיכך הם ככל הנראה תופסים את הנוקשות באופן אחר או מוצאים ערוצים של גמישות המאפשרים להם לעבוד ולפעול בשביעות רצון יחסית. ערוצים כאלו הולכים וגדלים בחלק מן הרפורמות שמוביל משרד החינוך. כך מתאר אריאל לוי במאמר "הזדמנויות ליישום מנהיגות פדגוגית" שהתפרסם באתר מכון אבני ראשה (מנדל־לוי, בוזו־שוורץ (עורכות) 2016):

> רפורמת הלמידה המשמעותית מלווה ברפורמה המקדמת גמישות פדגוגית. לגמישות זו שני היבטים עיקריים שעוסקים במישרין בליבת ההוראה והלמידה. האחד בא לידי ביטוי בפיתוח המקצועי של המורים. מנהלים בבתי ספר יסודיים ובחטיבות ביניים יכולים היום ליצור מבנים של התפתחות מקצועית בית־ספרית רחבים לאין שיעור ממה שהיה נהוג בעבר ולעצבם כך שיענו על צורכי הצוות, בית הספר ואפילו הרשות המקומית. ההיבט האחר של הגמישות

הפדגוגית הוא האפשרות לשנות את ייעודן של מקצת שעות הלימוד. בבתי הספר היסודיים ובחטיבות הביניים יש היום גמישות בשיעור עד 25% משעות ההוראה (ובלבד שכל תחומי הדעת יילמדו, ובכלל זה שעות החינוך), וגמישות זו מאפשרת למנהל להפעיל שיקול דעת ולהתאים את תמהיל השעות לצורכי בית הספר – להוסיף או לגרוע שעות מתחום דעת מסוים, בכיתה או בשכבה מסוימת, לקדם מיזם בית ספרי ועוד.

הגמישות המתוארת משמעה מרחב פעולה עצמאי של הנהלת בית הספר, מרחב שמעסיק רבות את מערכת החינוך הפורמלית ולרוב מתואר במונח אוטונומיה בית־ספרית. אוטונומיה לקבוע חלקים מתוכניות הלימודים, לבחור את חומרי הלמידה ואת שיטות ההוראה וההערכה וכן את הכשרת המורים. אוטונומיה זו נכללה בחמש ההמלצות המובילות בדו"ח משנת 2020 שכותרתו התאמת הלמידה למאה ה־21 (זוהר, בושריאן (עורכות), 2020): "עידוד יוזמות ואוטונומיה של בתי הספר והמורים: משבצות זמן יוקדשו לתוכניות שיבחרו וייזמו בתי הספר, המורים והמורות והתלמידים התלמידות, ויינתנו להם יותר חופש וכוח להכריע בנוגע לנושאי הלימודים ולאופיים" (עמוד 12).

אוטונומיה בדומה לזו המתוארת בספרות נתפסה כחשובה מאוד אצל חלק ממשתפי המחקר. כך סיפרה מנהלת על תחילת דרכה בהוראה: "נפלתי במקום טוב. הייתה לי מנהלת שנתנה לי את האוטונומיה להיות מי שאני ולעשות מה שבא לי [בהוראה]. מאוד העריכו ומאוד העצימו אותי".

עם זאת, ולמרות הרפורמות והניסיונות לבזר את מערכת החינוך הפורמלית, קיים עדיין שיח ענף בדבר אוטונומיה של מנהלי ומנהלות בתי ספר ורמות החופש העומדות לרשותם, שיח שכרוך באופן הדוק בנושאי מנהיגות ומדיניות (יונה, מזרחי, פניגר, 2013).

בתנועות הנוער, לעומת זאת, התרבות הארגונית מתבטאת בשותפות לצד אוטונומיה גבוהה, ומתאפיינת ברב־ממדיות ובגמישות (דמארי, 2017). לפיכך, כמעט ואין שיח על אוטונומיה שכן היא פשוט נוכחת ומהווה חלק מרכזי מן המאפיינים הארגוניים בתנועות הנוער. הדבר נכון לגבי כל הרמות התנועתיות ובמיוחד בתפקידי ריכוז בכירים, בהם האחריות וחופש הפעולה גבוהים במיוחד ביחס לגיל הצעיר יחסית של הנושאים בתפקידים אלו (בראון כהן, 2007). במעבר בין העבודה בתנועה לעבודה במערכת החינוך הפורמלית פער זה בדרגות החופש בא לידי ביטוי בהתייחסויות המשתתפים. כמו בתחומים אחרים, לעיתים מיעוט האוטונומיה נתפס כהקלה – גבולות התפקיד ברורים, חוזרי מנכ"ל מכילים הנחיות מאוד מפורטות ומנגנוני הפיקוח מאשרים או שאינם מאשרים החלטות ניהוליות. לעיתים, חוסר האוטונומיה נתפס כבלם המגביל את העשייה ותחושת העצמאות בתפקיד ובהתאמה את יכולות ההשפעה.

כאמור, גם בתנועות הנוער קיים מבנה ארגוני, עובדים על פי לוחות זמנים ונהלי עבודה ויש הגדרות תפקידים וגבולות לחופש ההחלטה והפעולה (הימן זהבי, גרטל, 2017). כך תיארה זאת מורה:

> בתנועה יש מלא מלא היררכיה, יש את רכז השבט, יש תחתיו את השלושה, ארבעה, חמישה יב'ניקים רציניים לגמרי שהם הרכזים הבכירים, רכז הדרכה צעירה, רכזת הדרכה בוגרת, רכז וכאלה, תחתיהם יש את הרשג"דיות, רשג"דים, מדריכים, חניך. יש... יש רצף נורא נורא גבוה, נורא מסיבי. עכשיו בבית ספר הרצף הזה הוא מאוד לא ברור. מאוד לא ברור. יש צוות חינוכי, יש צוות מקצועי, יש מחנך כיתה, יש רכז שכבה, יש מורה לאנגלית, רכזת אנגלית וזהו. אין עוד גורמים, וגם הם לא כל כך... אין כל כך קשרים ביניהם, כי כל אחד קבור בתוך המשרה המאוד מאוד מעמיסה.

האמירה הזו מציגה את המורכבות – בתנועת הנוער יש מבנה ברור וליווי מאוד צמוד, אך לצד זאת תחושת עצמאות. לעומת זאת, בבית הספר יש מבנה מאוד ברור ומוגדר אך פעמים רבות העבודה היא עצמאית ואף בודדה. במקביל לתחושה של בדידות (לעומת אוטונומיה ועצמאות) קיים בבתי הספר מערך ציפיות ואכיפה שלעיתים הוא חדש עבור יוצאי תנועות הנוער:

> מעולם לא נכנסתי לסניף ושאלתי את המדריכים אם הם העבירו את כל הפעילויות בחוברת. זה ממש לא האישיו [העניין]. זה גירוי, זה... ופה פתאום מצד... אתה אומר פה אני חייבת, בסוף יהיה להם מבחן שלא אני מחליטה עליו, ובסוף יהיה פה איזה משימת הערכה ובסוף הם צריכים להגיע לאיזה שהוא יעד.

העצמאות בפועל (לעומת היעדר תחושת עצמאות או עצמאות נתפסת) בתפקידי הוראה היא לרועץ – פעמים רבות מורים מרגישים בדידות במערכת ומדווחים כי חסרה להם אחוות העשייה ועבודת הצוות, ומורים חדשים חשים כי אין להם ליווי וחניכה מספקים בשלב הכניסה להוראה. לעומת זאת, כל פעולה בתנועות נוער מקבלת תשומת לב ולמדריכים צעירים יש מעגלי תמיכה רבים בבניית הפעילות החינוכית או בפתרון משברים ובעיות. כלומר מתוארת כאן סיטואציה מורכבת שבין עצמאות לבדידות ובין אכיפה לליווי ותמיכה.

גם בתוך העבודה במערכת החינוך הפורמלית בחרו כמה מהמורים במחקר לפעול בתפקידים או במסגרות המותירות רמות גבוהות של חופש. כך סיפרה אחת המשתתפות על בית הספר הראשון בו עבדה:

> זה היה כמו בית. ממש. וזה מילא את המקום של התנועה

לגמרי. בעשייה, בדרך שאפשר לפרוץ גבולות בתוך הגבולות, להביא את עצמי, להכניס דברים חדשים.

מעבר למונח בית, אשר די בו כדי לתאר את המיקום הנוח במרחב, מתארת מנהלת בית ספר את פריצת הגבולות ואת היכולת להביא לידי ביטוי את הזהות החינוכית שלה ולקדם שינויים באופן עצמאי:

אין לי אף אחד שאני נותנת לו דין וחשבון, אין לי מנהל על הראש, אני עושה מה שבא לי. ואם שואלים אותי למה עשית את זה, אז אני יודעת את הסיבות ללמה עשיתי, ופה זה נגמר הדין וחשבון. אני יכולה לבנות את התוכנית לימודים כמו שאני תופסת אותה, אני יכולה לעצב את המרחבים כמו שאני תופסת אותם, אני בוחרת את הצוות שלי לפי אג'נדה ברורה.

כמובן שלא בכל בית ספר זוכים המנהלים לכזו דרגת חופש אך בהחלט יש מקרים הקשורים גם בסיטואציה (לדוגמה בית ספר צומח בהקמה, פיקוח מאפשר במיוחד) וגם באישיות של המנהל או המנהלת שלוקחים אחריות ומוצאים מרחבי עשייה עצמאית.

דוגמה נוספת הקשורה לעצמאות הגיעה ממנהלת שסיפרה על פעילות פדגוגית מאוד יוצאת דופן שעשתה בשנה הראשונה כמורה, וסיפרה כי לא עלה על דעתה לבקש רשות לכך: "לא כל כך הבנתי את המבנה הארגוני של בית ספר. לקח לי זמן להבין איך זה עובד, גם זה תהליך".

לעיתים הוסברה האוטונומיה כתלויה בגיל הלומדים. כך למשל אמרה מורה בחטיבת הביניים: "ללמד תנ"ך ומחשבת ישראל אתה יכול ללמד מה שאתה רוצה. בחטיבה [חטיבת הביניים], אני לא מגישה לבגרויות. אני מדברת איתם על החיים כל הזמן".

מורים נוספים ביטאו את היכולת להפעיל גמישות בתוכנית הלימודים ובשיטות ההוראה כתלויה בגיל הלומדים. ביסודי ובחטיבת הביניים תוארה גמישות גדולה יותר ובגילאי תיכון, לקראת הבגרויות, פחות חופש פעולה, פחות גמישות ויותר אילוצים ומגבלות.

גם כאשר לא התקיימה אוטונומיה נרחבת בתוך המוסד החינוכי, מורה תיארה את שלב הכניסה וההסתגלות לנוקשות הארגונית לצד האוטונומיה בתוך הכיתה, "ממלכה קטנה" כדבריה:

> בתוך המערכת [מערכת החינוך הפורמלית] היה לי מורכב. מורכב כזה, גם יש מלא... זה לא בדיוק פוליטיקה, אבל גם יש משהו שמאוד מאוד שונה מהתנועה. ולקח לי רגע, אבל בניתי..., אני חושבת שהייתה לי ממלכה קטנה עם התלמידים.

חלק מתפיסת ההבדלים בנושא הזה בין המערכת הפורמלית למערכת הבלתי־פורמלית ניתן לייחס לעובדה כי בתנועות מאפיינים אלו הינם רופפים (הימן זהבי, גרטל, 2017) וניתנים להתאמה ולשינוי בקלות יחסית. בשנים האחרונות היו כמה יוזמות להגברת האוטונומיה במערכת החינוך, כגון רפורמת הלמידה המשמעותית ורפורמת המעבר לניהול עצמי. הרפורמות הללו אמנם פועלות לקידום האוטונומיה, אך המהות שלהן היא ריכוזית ומתבססת על ההנחה שהן מתאימות לכולם באותה מידה. חשוב לציין כי המורים והמנהלים שהשתתפו במחקר מודעים להבדלים הללו במידת האוטונומיה שיש להם, אך לא מוטרדים מהם יתר על המידה. ניכר כי כאשר הם מעוניינים בכך ימצאו לעצמם מרחבי עשייה שיש בהם חופש, בין אם בתוך הכיתה או בתפקידים התנדבותיים שונים בבית הספר ובין אם במעבר לתפקידי ריכוז וניהול, שיש בהם רמות חופש גבוהות יותר מלכתחילה.

עבודת צוות

תחום החינוך הבלתי־פורמלי כולל מסגרות מאוד מגוונות, בכולן מוקד הפעילות הוא עבודה של קבוצות או צוותים (רביב, 2006). כאשר בוחנים את הנעשה בתנועות הנוער, המסגרת הצוותית מאוד משמעותית. היא משמעותית בתקופת ההדרכה בתיכון ומשמעותית גם בתפקידי הובלה ומנהיגות כאשר לכל בעל או בעלת תפקיד יש מספר צוותי השתייכות – הצוות המקומי, הצוות האזורי או הארצי וצוותי משימה לצורך פרויקטים כמו טיולים, סמינרים או מחנות. ההשתייכות לצוות מסוים תורמת לזהות האישית. שייכות לצוות המרכזים או צוות ראשי הגדודים מהווה לעיתים קרובות מקור לגאווה, ותורמת לתחושת הלכידות (סילברמן־קלר, 2005).

גרינבנק מגדירה כי "צוות משמעותו קבוצה המורכבת משני אנשים או יותר הנדרשים לבצע משימה משותפת. עבודת צוות מוגדרת כפעילות חברי הצוות שמובילה להשגת מטרה או ביצוע משימה. חברי הצוות הם בעלי כישורים שונים ומגוונים, המסכימים לעבוד יחד כדי להביא להצלחה רבה יותר של התוכנית המשותפת, ולהגיע למטרה אליה הם מחויבים. בנוסף למטרה המשותפת, המחויבות למטרה והתלות ההדדית בין החברים המאפיינים עבודת צוות, קיימים מאפיינים נוספים. עבודת צוות דורשת מיקוד כוחות, כך שההשפעה הכוללת שלה תעלה על סך התוצאות של כל אחד מחברי הצוות בנפרד. התוצרים של עבודת צוות הינם תוצרים קולקטיביים, בבחינת 'השלם גדול מסכום חלקיו'. עבודת צוות אינה יכולה להתקיים ללא הערכה הדדית ואמון" (גרינבנק, 2017).

רכיב עבודת הצוות הינו מרכזי בתנועות הנוער גם באופן כמותי. מדו"ח הערכה של מינהל חברה ונוער והרשות הארצית למדידה והערכה עולה כי בתנועות הנוער קיים מערך תמיכה במדריכים הצעירים הן באמצעות ליווי אישי והן באמצעות מפגשי צוות.

ממצאי הדו"ח מצביעים על כך כי תמיכה באמצעות מפגשי צוות נפוצה מאוד בתנועות: 91% מהמדריכים הצעירים בתנועות הנוער דיווחו על מפגשי צוות בנושא הדרכה בתדירות של אחת לחודש, ובתדירות נמוכה יותר התקיימו מפגשי ליווי אישיים. גם עבור הבוגרים בתנועות הנוער, כגון רכזים בוגרים או חברי שנת שירות, הובלת ישיבות צוות מהווה חלק ניכר מהגדרות התפקיד שלהם ומהעיסוק במהלך השבוע. כלומר, המסגרת הצוותית בתנועות הנוער היא מסגרת עבודה משמעותית המהווה כלי ניהולי, מקור תמיכה, ליווי מקצועי, ועונה גם על צורך חברתי (סיכום ממצאי הערכה דו־שנתית בתנועות הנוער בישראל, משרד החינוך, 2017).

במחקר הנוכחי באו לידי ביטוי כמה הבדלים הקשורים לאופי עבודת הצוות בבית הספר בהשוואה לתנועת הנוער. ראשית, העניין הסמנטי. גם בבתי ספר נפוץ השימוש במונח צוות לתאר את כלל מורי בית הספר (צוות הוראה), את מורי שכבה מסוימת (צוות מורי א'־ג') או את המורים המלמדים את אותו המקצוע (צוות מורי השפה). למרות השימוש במונח דומה, בבתי ספר לא תמיד ניתן למצוא את אותם מאפייני עבודת צוות הכוללים מטרה משותפת, תלות הדדית ותוצרים קולקטיביים. את ההבדל הזה תיארו מזוויות שונות מורים שבעברם השתייכו לצוותים והובילו צוותים בתנועת הנוער. אחת המורות תיארה את חוויית האחריות המשותפת בתנועה: "בתנועה כולם אחראים על הכול, במובן לא של בלגן, במובן של... בעומק, כן? אתה... זאת התנועה שלך, אם אתה לא תעשה את זה זה לא יהיה".

עוד בנושא עבודת צוות עלה נושא הלכידות והקשרים הבינאישיים, שתוארו באופן כללי כקרובים יותר בתנועה מאשר בבית הספר:

[בתנועה היו] יחסים יותר אינטימיים, יותר קרובים, פחות מסיכות, פחות ריחוק. לא שזה לא קיים בבית ספר גם, אבל

משהו בדיפולט [בברירת המחדל] הבית־ספרי או חוסם את זה או מקשה על זה. ובתנועת הנוער זה מאוד מאוד חזק.

עבודת הצוות בתנועה כוללת פעמים רבות הכנה משותפת של פעולות, גם אם הן מועברות בנפרד על ידי המדריכים לקבוצות השונות. חלק מהתרבות הארגונית בתנועה הוא סיכום, גם אם לא באופן רשמי, של "איך היה?" והזדמנות לשיתוף ואף רפלקציה. החוסר בכך בא לידי ביטוי באמירה של מורה המתארת מחשבות על הכרה מקצועית ורגעים בהוראה שאין עם מי לחלוק:

בתנועה אני לא יושבת ואומרת וואי, איזה פעולה עשיתי היום. זה שהחניכים יודעים, הצוות שריכזתי כן? הייתי מביאה להם דברים והייתי עובדת על זה, והייתי מרגישה שזה ממש היצירה שלי, מה שאני מביאה להם והטקסט הזה או השיר הזה או התובנה החינוכית הזאת, לא משנה, כן? ושהם יודעים, שזה... זה לא כזה את יודעת עץ נופל ביער, אף אחד לא רואה אותו כזה. ולפעמים אני יוצאת מבית הספר, אני מרגישה שעשיתי דברים מטורפים, ואף אחד לא יודע. עכשיו – [האם] זה מפריע ליי? [האם זה] לא מפריע ליי? לא יודעת... ואני פתאום בזמן האחרון מתעסקת בזה.

כלומר, ייתכן שעבודת הצוות חסרה לא רק בחשיבה משותפת ובסיעור מוחות אלא גם בקבלת הכרה (Recognition) מעמיתים ובהזדמנות לחלוק הצלחות. בדומה לכך, היו אמירות נוספות, בעיקר בהקשר לפיתוח תוכניות לימודים, אשר עלה בהן נושא העבודה העצמאית כחסרון והרצון לפעול באופן מהותי יותר כחלק מצוות מקצועי. מורה השתמשה במונח בדידות לתאר את התחושה בהיעדר עבודת צוות כפי שהורגלה אליה:

בסוף מורה זה אדם די בודד בהרבה בחינות. כי תחשבי, צוות הדרכה, יש קומונרית, יש מדריכים. בסדר, תמיד יש אחד יותר דומיננטי, אחד פחות, אחד שיותר בעניין אחד פחות, אבל יש איזה צוות עבודה ישיר. ובחיי... פה [בבית הספר] יש לך נגיד שלוש מורות, שלוש מחנכות בשכבה אז הן עובדות בצוות אבל זה לא כל הזמן, זה לא... זה לא זה. זה שלא שהיא עכשיו מעבירה שיעור ויש איתה עוד שתי מדריכות מהצד. זה לא אותו דבר. הן עובדות בצוות, אבל הן פחות צוות.

המשפט המסכם מתאר באופן די מדויק את רוב האמירות שעלו במחקר – גם בבית הספר קוראים לקבוצה המקצועית צוות, אך הוא מתפקד באופן שונה מצוותים בתנועות הנוער ומרגיש אחרת.

האם יוצאי תנועות הנוער ציינו את היעדר או הפחתת רכיב עבודת הצוות כהבדל או כחוסר עבורם? עושה רושם שעבודה כחלק מצוות ואף הובלת צוות הם גורמים חשובים שחסרים למורים שהורגלו לפעול כך בעבודה התנועתית. החשיבות של עבודת הצוות למורים ולמורות יוצאי תנועות הנוער קיבלה תמיכה בכך שחלק מהמרואיינים ציינו את חדר המורים במסגרתו הם פועלים כבית ספר שיש בו עבודת צוות מיטבית התורמת לשביעות הרצון שלהם, למוטיבציה שלהם להתמיד בבית הספר הנוכחי ולהתמיד בהוראה.

לצד מורים ומורות שתיארו מציאות בה מוקדש פחות זמן מאשר היו רוצים לעבודה בצוות, כל המנהלים שהשתתפו במחקר הדגישו בהקשרים שונים את התפקיד שלהם ביצירת צוות, גיבוש הצוות וההתפתחות המקצועית של צוות ההוראה שלהם. זה מאוד בלט בתיאור תפיסת התפקיד שלהם ובדוגמאות שחלקו. אחת המנהלות סיפרה:

אני שמה את זה בצוות. כל מאוויי הם בצוות. שהצוות יהיה טוב, שיהיה לו את כל הכלים, אני לא זוכרת באיזה פורום אמרתי, אה, באו לכאן [לביקור] מהתנועה, הם הביאו לכאן את מה שנקרא הנהגה, אז אמרתי שאני מתייחסת לצוות כאילו זה בוגרים. אני לא מתייחסת אליהם כמו תלמידים, כמו מורה ותלמידים, אלא ההקבלה שלי זה כמו רכזת סניף והצוות הבוגר. מי שאמור לנהל את העניין. האצלת סמכויות, העצמה שלהם, חלוקת אחריות, לא לפחד, למצוא בכל אחד במה הוא טוב ודרכו... ולהניע את זה משם. אני לא מפילה תיקים.

ניתן לראות שעבור המנהלת הזו, היחס לצוות ההוראה הוא חלק מהתפיסה הניהולית. היא מתייחסת אליהם כפרטים וכצוות שאמור לפעול בסינרגיה, תוך תלות הדדית על מנת לקדם מטרות משותפות.

נושא נוסף שהשתמע מדברי המורים והמורות במחקר הוא שהיכולות של הובלת צוות מהתנועה הכוללות ליווי, חניכה, פתרון קונפליקטים, סבלנות והכלה אולי לא נדרשות לבוא לידי ביטוי באופן ישיר בעבודת צוות בבית הספר, אך כולן רלוונטיות עד מאוד לתפקיד ההוראה ויש להן מופעים שונים במסגרת התפקיד.

כאמור, בבתי ספר יש השתייכות לצוות מקצוע (דיסציפלינה) ולקבוצות השתייכות כמו קבוצת המחנכים או קבוצת מורי שכבה מסוימת. למרות זאת באו לידי ביטוי במחקר רצון בשיתוף פעולה מצד מורים ומורות אחרים וצורך בסביבה בה יש עבודת צוותית אינטנסיבית יותר. לעיתים אין הגדרה מוסדית של צוות, אך מורים שהורגלו בשיטת העבודה הזו מוצאים לעצמם פתרונות. כך סיפרה מורה שהיא בתחילת דרכה:

אני ו... מלמדים מחשבת ישראל. בשנה שעברה רק שנינו, השנה יש עוד מורה. אנחנו יותר צוות במובן הזה. הוא מנחה

אותי כזה. הוא מאוד עוזר לי בכל מה שקשור איך לעבוד, איך לעשות מה שאני רוצה, מבחינת התכנים אנחנו מאוד עובדים ביחד, בונים את הדברים ביחד. זה כיף. ואנחנו יחסית עפים על עצמנו.

במשפט קצר זה ניתן למצוא את רוב הפוטנציאל בעבודת הצוות – למידה מעמיתים עם ניסיון רב יותר, פיתוח משותף של תהליכי הוראה, הנאה (זה כיף) ובעקבותיה גם הנעה (אנחנו עפים על עצמנו).

אחת המנהלות שיתפה בפרקטיקה בבית ספר שמטרתה לאפשר חלק מהרווחים הטמונים בעבודה צוותית בהטמעת מהלך שהיא מכנה "היוועצות". כך היא מתארת את המהלך:

מה זה אומר תרבות של היוועצות? הרבה שנים שמעתי את המושג המורה הבודד, בעל התפקיד הבודד, כולם בודדים. ואז משם זה התחיל. יש למורה בעיה, נניח יש לו תלמיד בעייתי. והוא כבר פנה לרכז שכבה, והוא כבר פנה להורים, והוא כבר פנה לכל העולם, בסדר? וזהו, די, הבעיה לא נפתרה. זה השלב שבו המורה יוצר ועדת היוועצות. מה זה אומר? זה אומר שהמורה הולך לרכזת מערכת ואומר לה אני רוצה לעשות ועדת היוועצות ביום שני בשעה שלישית. רכזת המערכת מוציאה לו [רשימה] של כל המורים שנמצאים בשהייה בשעה הזאת. והוא ממרקר עשרה שמעניין אותו לזמן. שיכולים להיות כן קשורים לילד, לא קשורים לילד, זה לא משנה. בכלל לא רלוונטי. לא כותבים את שם התלמיד...

רכזת המערכת שולחת הודעת זימון לעשרה המורים האלה, שמוזמנים לוועדת היוועצות של המורה איקס, הם יכולים להחליט אם הם באים או לא באים. בפעמים

הראשונות שעשיתי את זה, הרבה לא באו. ואז מתקיימת ועדת היוועצות. היא מורכבת משני חלקים. יש עשר דקות שהמורה מציג את הבעיה, הוא מחליט איך להציג אותה, מה להציג בתוכה. חשוב מאוד להתייחס למה הוא כבר עשה עד עכשיו, ואחר כך חצי שעה שהוא שותק, ורק מקשיב. וכולם מדברים על הדבר. וכל אחד מאיזה כיוון שהוא רוצה, מהניסיון שלו. מהחששות שלו, אבל הוא יושב שם ומקשיב. מה שקורה בתרבות היוועצות הזו, אחד זה שזה לא מחייב תהליכים ארוכי טווח. אתה בא לשעה והלכת. אומר 'וואלה' הרווחתי גם אני כמה פתרונות. וזה מעודד מורים להגיד קשה לי.

הדוגמה הזו מראה שאפשר לקדם התנהגויות של עבודת צוות במערכת הפורמלית וכאשר מעגנים אותן במסגרת מסודרת, גם התרבות הארגונית יכולה להשתנות בהתאם.

הפוטנציאל בעבודת צוות הוא רב: יש בכוחה להפוך את ההוראה מתהליך אינדיבידואלי של המורים בכיתות המבודדות לתהליך שבליבו שותפויות. היא יכולה לתמוך בהתפתחות מקצועית של מורים ולהפחית שחיקה ולבסוף, היא יכולה לקדם הוראה ולמידה אחרות המבוססות על פתרון בעיות ויצירה משותפת (גרינבק, 2017). עבודת צוות בבתי הספר יכולה וצריכה להתקיים גם בצוותים רב־מקצועיים כמו אלו המתקיימים בבתי הספר של החינוך המיוחד, צוותים בהם שותפים צוותי הוראה וצוותי טיפול הפועלים יחד.

במערכת החינוך הפורמלית קיימת הכרה בחשיבות עבודת צוות ורצון לקדמה. כך לדוגמה, במפת היישומים של פדגוגיה מוטת עתיד של משרד החינוך (מו"פ, משרד החינוך, 2019) בתי ספר אשר מוגדרים כפועלים לאור פדגוגיות מוטות עתיד מתוארים גם על פי מדד הצוות. תיאור מדד טיפוח ופיתוח הצוות יכול לתאר מצב בו

הצוותים החינוכיים נדרשים לשיתוף פעולה הדוק, זאת כדי ללוות את התלמיד באופן מתכלל. בבית ספר אחר מצאנו הגדרה נוספת, על פיה בממד טיפוח ופיתוח הצוות נדרשים מורי בית הספר לעבור הכשרה בהוראה בצמד.

למרות החשיבות הרבה וההסכמה שלעבודת צוות בבית הספר יש בעיקר יתרונות, היא עדיין איננה חלק מרכזי מחוויית ההוראה. מידת עבודת הצוות קשורה לגורמים רבים – לגודל המוסד החינוכי, למנהיגות בית הספר והחשיבות שהיא מייחסת לכך וגם לסדירויות בית־ספריות שבכוחן לקדם או לבלום עבודת צוות. כך למשל, לעיתים מגובשים צוותי פעולה רב־תחומיים בבתי הספר אך המורים והמורות המרכיבים את הצוות לא חולקים שיעורים חופשיים משותפים במערכת ונמנעת מהם היכולת להיפגש ולעבוד יחד. לעיתים צוות ההוראה בבית הספר מאוד גדול ואין תחושת אמון או לכידות בקרב המורים ולעיתים יש אווירת תחרות או ערכים סותרים שאינם מאפשרים קידום עבודת צוות מיטבית.

חלק מהבעיות יכולות לקבל מענה מערכתי כמו לדוגמה מהלך השקפה (מהלך השקפה – מורים מובילים) של משרד החינוך, המקדם קבוצות מורים מובילים ללמידת עמיתים בית־ספרית לשיפור ההוראה. מענה נוסף טמון בהסתכלות על תפקיד ההוראה כעל תפקיד מערכתי וככזה להגדיר מחדש את המשרה כך שלא תכלול בעיקר שעות פרונטליות מול הכיתה אלא יותר זמן פיתוח משותף. גם תהליכי שינוי בתפיסת הלמידה בבית הספר יכולים לקדם שיתופי פעולה בין מורים כמו למשל הוראה רב־תחומית של צוותי מקצועות שונים או למידה רב־גילית המייצרת צוותי עבודה של מחנכים משכבות גיל שונות. עוד נושא שעומד לרועץ לעיתים בבתי ספר הוא שאלת ה"לשם מה?" אם מתכנסים צוותים רק לצורך קבלת עדכונים והודעות נוצרת תחושה שעבודת צוות הינה בזבוז זמן, אין בה חוויית יצירה משותפת ולא תוצר בו השלם גדול מסכום חלקיו.

עושה רושם כי על מנת לקדם עבודת צוות בבתי ספר כך שתרגיש כמו עבודת צוות באופן התנועתי של המילה יש צורך בכמה דברים – מנהיגות חינוכית המאמינה בעבודת הצוות ומתנהלת כך עם צוות הניהול, רצון לקדם עבודה צוותית ומאמץ לייצר תנאים והזדמנויות מבניות ואותנטיות לפעול בצוות. עד אז, נראה כי יוצאי תנועות הנוער משלימים את החסר באמצעות עמדות ניהול בהן הובלת צוות היא חלק מובנה מתפקידם, או מוצאים לעצמם קבוצות התייחסות הממלאות חלק מתפקידי צוות בתוך בית הספר או מחוצה לו. ולעיתים, מורים מייחלים לצוות במובן של שותפי משימה כדי להרחיב את ההיבטים הבלתי־פורמליים, כפי שאמר אחד המורים: "אני הייתי רוצה שהמערכת הפורמלית תיראה כמו בתנועת נוער. הייתי רוצה לא להיות פה מורה לבד אלא מורה עם עוד חברי תנועה".

בפרק זה תוארו כמה הבדלים מרכזיים בין העבודה החינוכית בתנועת הנוער לעבודה בתפקידי הוראה וניהול במערכת הפורמלית. לצד ההבדלים השונים של בחירה, רוחב העיסוק, עבודת צוות והגמישות הארגונית אשר תוארו בפרק, עלה בראיונות גם הדומה בעשייה החינוכית בתנועות הנוער ובסביבה בית־ספרית. שני היבטים עיקריים של דמיון שצוינו הם האינטנסיביות הרבה הכרוכה בתפקיד ותחושת הסיפוק. בנוגע למתח הפעילות, ציינו מספר מרואיינים את העובדה שבתנועות הנוער פועלים "מסביב לשעון" במיוחד בתקופות מפעלים כמו טקסים, טיולים ומחנות. לצד ביטויים אלו, לעיתים הובעה הפתעה מכך שהעבודה בבית הספר, מקום שנתפס מובנה יותר מבחינת שעות הפעילות בהשוואה לתנועת נוער, היא אינטנסיבית:

> להיות מורה, כמו גם להיות מנהל, עוד לפני שאתה רוצה לעשות תהליכים של שינוי, זה פול טיים ג'וב, זה אתגר נורא גדול. רק להחזיק את הדבר הזה שנכנסים לפה כל בוקר 400

ילדים, טיפה יותר, רק לגרום לזה שהם לא יסבלו, שהם לא יעשו עוול אחד לשני. רק הדבר הזה הוא שואב ממך המון המון אנרגיות.

לסיכום, עושה רושם שאנשי ונשות הוראה שהגיעו לחינוך הפורמלי מרקע של תנועות נוער עסוקים, בין אם במודע ובין אם לאו, במתח הזה של ההבדלים ואיתור האתגרים וההזדמנויות. הם עוסקים תכופות בחשיבה על כך ש"בתנועות הנוער זה היה אחרת" ומעלים שאלות לגבי צמצום הפער בין המאפיינים התנועתיים לאלו של מערכת החינוך הפורמלית, במטרה לאסוף את המיטב והמיטיב מכל אחת מהן.

פרק שני

סיפור דרך

הבחירה במקצוע, תהליך ההכשרה והכניסה להוראה

רבים מהמרואיינים לא בחרו בהוראה כבחירה ראשונה, ולא זאת בלבד, חלקם סיפרו מיוזמתם שקיבלו בעבר החלטה – לא להיות מורים: "אני גדלתי בבית שאמרנו אני בחיים לא אהיה מורה. בחיים. כאילו אין, אין, אין מקצוע יותר עלוב מלהיות מורה".

מערכת החינוך הפורמלית נתפסה על ידי חלק מהמרואיינים כמקום שבו עיקר העיסוק אינו חינוך אלא הוראה, פחות עיסוק בערכים ויותר בלמידה ובשינון של חומר. גם במחקרים קודמים נתפס בית הספר על ידי מדריכים מהחינוך הבלתי־פורמלי כארגון נוקשה יותר מתנועת נוער מבחינת סדר היום, חלוקת התפקידים, תחומי האחריות והסדירויות שבו (זמיר, לסרי־רוש, 2013). מקום שכשמו כן הוא, הרבה יותר פורמלי. מקום שבו לא קורה הקסם האמיתי, הקסם החינוכי שמתאפשר בתנועות הנוער.

עם זאת, חלק מהמשתתפים הגיעו להוראה באופן טבעי יותר או כבחירה מקצועית מודעת. חלקם גדלו במשפחות בהן יש אנשי חינוך וחלקם פנו להוראה בעקבות העיסוק בתנועת הנוער. לפעמים ההחלטה הוצגה ככזו שלא הוקדשה לה מחשבה רבה, מעין המשך ברור מאליו במסלול שהחל בתנועת הנוער והמשכו

בעשייה חינוכית המתבטאת בהוראה בכיתה. הסיבות המגוונות יפורטו להלן, עם התייחסות ותובנות של המשתתפים לגבי תהליך ההכשרה אותו עברו וכן לגבי תהליך הכניסה למקצוע.

בחירה בהוראה

בתוך שדה המחקר של בחירת מקצוע לימודים או קריירה יש עיסוק תיאורטי ויישומי במניעים ובשיקולים לבחירה במקצוע ההוראה. הידע הנצבר רלוונטי לקובעי מדיניות, למוסדות להכשרה להוראה ולכל מי ששואף לפעול או פועל בשדה החינוכי והוא בעל ערך במיוחד בעשורים האחרונים, בהם הנטייה לפנות להוראה נמצאת במגמת ירידה מתמשכת (Leanne, Gore, 2018). הבנת תהליך הבחירה בהוראה חשובה גם למען שימור מורים במערכת, מניעת שחיקה וניהול מסלולי קידום וקריירה (קציר, שגיא, גילת, 2004).

תיאוריות המסבירות את תהליך הבחירה עוסקות בהיבטים אישיותיים (בחירה המבוססת על מערכת העדפות והסביבה החברתית של הפרט) ובהיבטים התפתחותיים, המתארים את הבחירה כתהליך דינמי הכרוך בהיבטים אחרים של החיים. תפיסה זו רלוונטית במיוחד כאשר מתבוננים במורים הפונים לתוכניות הסבה להוראה בגיל מאוחר ולאחר עיסוק קודם. מגוון שיקולים משפיעים על הבחירה בהוראה, ואופן חלוקה מקובל בספרות המחקרית הוא לשלוש קטגוריות:

- *שיקולים אלטרואיסטיים (של עזרה לזולת) – למשל הרצון להשפיע על חיי ילדים ולקדם חברה טובה יותר.*

- *שיקולים פנימיים (אינטרינזיים) – כגון עניין אינטלקטואלי, הנאה מהעבודה ומהעשייה והיכולת להביא במסגרתה לידי ביטוי יכולות וכישורים.*
- *שיקולים חיצוניים (אקסטרינזיים) – תועלות נלוות כגון מעמד חברתי או תנאי העסקה.*

העיסוק המרכזי בספרות הוא במוטיבציה לבחור בהוראה ולרוב אין העמקה בממדים ממוקדים יותר בתוך הבחירה כגון דפוסי קריירה, הבדלים דמוגרפיים או סוג ההכשרה.

במחקר (ארנון, פרנקל, רובין, 2015) שבדק את המוטיבציה לעסוק בהוראה אצל מתעניינים שהגיעו לימי גיוס לעבודה וכן אצל מוסבים להוראה עלו שיקולים רבים, המקובצים לארבעה גורמים שפועלים זה לצד זה ומקדמים את ההרשמה ללימודי הוראה:

- *השפעת דמויות מופת של מורים, עיסוק קודם בחינוך והשפעת רקע ולימודים קודמים בתחום הדעת.*
- *תפיסת ההוראה כעיסוק ערכי וראוי להתחייבות.*
- *תגמולים חיצוניים נלווים כדוגמת מלגות, שכר ויוקרה.*
- *ההכרה בהוראה בכלל, ובעולם הדעת שבו מתמחים בפרט, כעיסוק המאפשר מימוש עצמי.*

משתנים נוספים שנמצאו משפיעים על הבחירה בהוראה הם סוכני סוציאליזציה ובעיקר המשפחה הקרובה. פעמים רבות כאשר אחד ההורים במשפחה או מישהו מהמשפחה המורחבת עובד כמורה, עולה התפיסה החיובית של המקצוע וכן הנכונות לבחור בו. עוד גורמים שנמצאו משפיעים הם עיתוי הבחירה, תפיסת החלופות להוראה והעמדות כלפי המקצוע.

במחקר הנוכחי עלו מגוון סיבות של יוצאי תנועות הנוער לבחירה בהוראה. הבנה עמוקה של המניעים לבחירה במקצוע יכולה לסייע במענה על שאלות כגון:

- כיצד ניתן לעודד יותר יוצאי תנועות הנוער להיכנס למערכת החינוך הפורמלית?
- מהו תהליך ההכשרה המיטבי לאוכלוסייה זו?
- כיצד ניתן לקדם את ההתמדה במקצוע ההוראה לאחר ההשתלבות בו ואף לעודד מעבר לתפקידי ריכוז וניהול?

הסיבות לכניסה להוראה

הבחנה חשובה של לורטי (Lortie) מתוך מאמרם של קצין ושקדי (2011) היא ההבחנה בין גורמים המקלים על הבחירה בהוראה (Facilitators) לגורמים המושכים אנשים לבחור במקצוע (Attractors). נראה כי המורים במחקר הביעו גורמים משני הסוגים. גורמים מקלים או מעודדים יכולים להיות הנגישות של נושאי הלימוד והביטחון המבוסס על הניסיון, גורמים מושכים הם למשל האפשרות לקריירה חינוכית והאפשרות למימוש עצמי ולהשפעה חברתית.

כל משתתפי המחקר נכנסו לתוכנית לימודים בחינוך או לתהליך לקראת תעודת הוראה, נקודה המשקפת בחירה מקצועית. חלקם כבחירה ראשונה (תואר ראשון בשילוב תעודת הוראה) וחלקם בתוכניות הסבת אקדמאים להוראה או בתוכניות לתואר שני בחינוך. המניעים היו מגוונים: מניעים ערכיים וחברתיים, מניעים הקשורים לתכנון קריירה ומימוש עצמי, או בחירה זמנית שאינה מחייבת ונועדה לפתוח הזדמנויות בהמשך החיים.

מניעים אלטרואיסטיים של אחריות חברתית

בין הגורמים לבחירה בהוראה נמצאים גם מניעים אלטרואיסטיים, המבוססים על תפיסת ההוראה כעיסוק ערכי ובעל חשיבות חברתית.

מונחים כמו משמעות ושליחות חזרו פעמים רבות במהלך הראיונות ושיקפו כי לעיתים המניע לבחירה במקצוע ההוראה מבוסס על רצון להשפעה חברתית. המשתתפים ציינו כי בהשתלבות במערכת הפורמלית טמון פוטנציאל השפעה ועשייה רחב. רוחב ההשפעה הוזכר בשני מובנים. במובן הראשון, מבחינת היקף ושעות הפעילות החינוכית מכיוון שילדים ובני נוער נמצאים בבית הספר ימים רבים יותר ושעות ממושכות יותר מאשר בתנועת הנוער. במובן השני, הוזכרה יכולת ההשפעה בהוראה על כלל הילדים ובני הנוער בשכבת הגיל לעומת העבודה בתנועת הנוער, שמצומצמת (באחוזים הנעים בין 5%–56%, תלוי אזור בארץ) לחניכים הבוחרים להגיע לתנועה.

התובנות לגבי חשיבות מקצוע ההוראה והחיבור למטרות ותפיסה חברתית הגיעו לעיתים במהלך תהליך ההכשרה, אחרי שלב ההצטרפות ללימודים. כך לדוגמה, אשת חינוך שניגשה לסטאז׳ כמשימה שיש להשלימה ולא ראתה את עצמה ממשיכה בהוראה סיפרה:

> בשלושת החודשים האלה למדתי שני דברים נורא חשובים. אחד, שאפשר לעשות חינוך בלתי־פורמלי בחינוך הפורמלי. ושתיים, שהרבה יותר מעניין אותי אישית לפגוש ילדים שלא בוחרים ללכת לתנועת הנוער, מאשר את אלו שמגיעים לתנועת הנוער. וזה היה סוויצ׳ [שינוי] כזה מטורף.

תוך כדי תיאור תהליך הבחירה בהוראה, סיפרו חלק מהמשתתפים במחקר כי החלופות היו מקצועות טיפול וכך לעיתים ההתנסות בתנועת הנוער הובילה באופן עקיף להוראה. מורה צעירה שזה

מכבר סיימה את הכשרתה העידה כי הבחירה בחינוך לא הייתה ישירה אבל נתפסה כמקצוע חברתי:

> האמת שבעקבות התנועה הגעתי לחינוך. אני תמיד כזה רציתי פסיכולוגיה, ומשהו בסגנון, כי ידעתי שאני מאוד אוהבת להקשיב, ואני רוצה לעזור, אבל לא ידעתי בדיוק מה הכיוון.

מרואיינת נוספת הסבירה כי המניע שלה היה תחושת משמעות ושליחות ולפיכך בחרה בלימודי עבודה סוציאלית:

> לא רציתי להיות מורה [מחייכת]. אז זה היה נראה לי... זה היה נראה לי מספיק אנושי, מספיק כאילו קרוב לבני אדם, למשמעות, לשליחות, אבל לא בבית ספר.

כלומר, לעיתים הדרך לתפקידי הוראה עברה בהשכלה גבוהה בתחומים שנתפסים כדומים ובכאלו שמקדמים למידה, קשר בין־אישי ופעילות בזירה החברתית.

גם במחקר על אודות בחירה במקצוע ההוראה (קציר, שגיא, גילת, 2000) נמצא כי 40% מהמשתתפים ציינו את מקצועות הטיפול כגון ריפוי בעיסוק, עבודה סוציאלית או רפואה כחלופות לבחירה במקצוע ההוראה, חלופות אשר עונות על אותו הצורך של קידום תחומים חברתיים ועבודה עם הפרט.

כמה מורים, בהם מורה לאזרחות בתיכון ומורה לשפה ביסודי, סיפרו כי התפיסות החברתיות הן חלק מה"תיוג" שלהם בבית הספר. הם נתפסים על ידי ההנהלה ועל ידי עמיתיהם לחדר המורים כמחנכים ומורים שפועלים לקידום עשייה חברתית ופונים אליהם כשיש הזדמנויות כאלו במרחב הבית־ספרי או הקהילתי. בנוסף לכך, המניעים החברתיים הובילו פעמים רבות לבחירות נוספות לאחר

הבחירה במקצוע ההוראה, לדוגמה הבחירה ללמד בבתי ספר שבהם תלמידים מאוכלוסיות מוחלשות, מהחינוך המיוחד או בכיתות כגון כיתות מב"ר (מסלול בגרות רגיל) המיועדות לתלמידים שזקוקים לתמיכה לימודית וחברתית מקיפה יותר בכיתות קטנות. חלק מהמשתתפים תיארו במפורש כי הם מעדיפים תפקידי הוראה בבתי ספר המוגדרים כבתי ספר בפריפריה החברתית או הגיאוגרפית וחלקם סיפרו כבדרך אגב על תפקידים בתוך בית הספר כגון ריכוז חברתי או קידום נושאי איכות הסביבה, המאפשרים להם הגשמה של המטרות החברתיות.

ניכר כי הזרעים שנזרעו בחינוך מבית ובחינוך התנועתי לגבי לקיחת אחריות חברתית, נבטו בשלב הבחירה בהוראה והמשיכו אחר כך לצמוח וללבלב במערכת החינוך הפורמלית. הנטייה לבחור בחינוך ממניעים של שינוי חברתי מקבלת תשומת לב גוברת בספרות המחקרית בארץ ובעולם ובתוך כך מקודמת תפיסת ההוראה כעיסוק שביכולתו להביא לצמצום פערים חברתיים ולקידום שוויון (ארנון, פרנקל, רובין, 2015). המרכזיות של תפיסות חברתיות כמניע להוראה באה לידי ביטוי בדפוסי הקריירה, כמו גם בעיסוק בסוגיות חברתיות בהקשר לתוכנית הלימודים כפי שיפורט בפרק על אופני הוראה.

חינוך – הבחירה הטבעית

עבור חלק מהמשתתפים במחקר זה, הבחירה בהוראה הייתה כה טבעית שלא הועלתה אפילו כשאלה או כשלב בחיים המצריך התלבטות וקבלת החלטות. המשתתפים תיארו מצב של "ייעוד אישי" ותחושה כי מגיל צעיר היה ברור שזה הנתיב המקצועי עבורם. העבודה בתנועה הייתה עבורם חלק מתהליך קריירה ורכישת מיומנויות בהסתכלות עתידית על עבודה בחינוך. כך אמרה אחת המורות:

> זה חד־משמעית הדבר היחידי שידעתי לעשות אי פעם, פשוט להיות עם ילדים. גם בתור תלמידה בבית הספר, תמיד הייתי זאת שאת יודעת, ששולחים לעזור לקטנים ולהיות חונכת ולעשות פעילויות לגן, מאז ומתמיד זה היה.

אכן, האפיון הבולט ביותר בתפיסת מקצוע ההוראה הוא עבודה עם ילדים וניסיון קודם בעבודה כזו משמש פעמים רבות מניע לבחירה במקצוע. הבחירה הטבעית הזו בעבודה עם ילדים ניתנה גם כאשר הוצגו מניעים פרקטיים לבחירה להירשם ללימודי תעודת הוראה. אחת המרואיינות אמרה:

> גם הייתה שם את החשיבה של תכל'ס בואי רגע נוציא תעודת הוראה כדי שיהיה לי את האופציה לעתיד. כי הרי אם מה שאני יודעת לעשות זה להיות עם בני נוער וילדים אז בואי... המקום המרכזי שנמצאים בו [ילדים] זה בתי ספר.

צעירים הבאים ממשפחות שעסקו בהן בהוראה תופסים את המקצוע באור חיובי יותר מאחרים ומביעים נכונות רבה יותר לעסוק בו (קצין, שקדי, 2011). גם במחקר הנוכחי, בנוסף לנטייה אישית, כמה מורים ציינו את הרקע המשפחתי בהוראה או חינוך ונתנו כדוגמה סבא, סבתא או אחד ההורים שעסקו או עוסקים בהוראה. כך לדוגמה מורה ציינה כי היא בת לשני אנשי חינוך פעילים וייחסה את הבחירה הברורה מאליה לרקע המשפחתי, בית בו לדבריה חיים ונושמים חינוך.

נראה כי אצל המשתתפים שבחירתם בהוראה הייתה טבעית, יש גם מודעות עצמית לכישרון שלהם לעסוק בחינוך. כך הגדירו ארנון, פרנקל, ורובין את המונח כישרון: "אנשים החשים כי הם בעלי כישרון בולט להיות מורים. ההוראה נותנת ביטוי לכישרונות האישיים שלהם, מספקת להם אתגרים אינטלקטואליים ולפיכך מהווה עיסוק מהנה ומספק" (עמוד 40).

לצד תיאור הכניסה הטבעית אל ההוראה כדרך ללכת אחרי הלב, לעבוד עם ילדים או למצות את הכישרון, אצל רוב המורים יוצאי תנועות הנוער באו לידי ביטוי שיקולים אחרים טרם כניסתם להוראה, שיקולים שיפורטו להלן.

מניעים מקצועיים כחלק ממסלול קריירה ומימוש עצמי

בספרות המחקר יש עדויות רבות לכך שעיסוק קודם בחינוך הינו אחד הגורמים בבחירת מקצוע ההוראה. בחקר מקרה בתוכנית מצטיינים להוראה גורם זה אף תואר כמפורש בהקשר של יוצאי תנועות הנוער (קצין, שקדי, 2011):

> עבור רוב הסטודנטים עיסוק קודם בחינוך, ניסיונם כמדריכים בתנועת נוער ו/או בצבא, היה גורם מקרב בעל השפעה. אפשר לומר כי הם רואים בעיקר בתנועת הנוער את המקום שבו צמחה ההחלטה שלהם לעסוק בחינוך ולהיות מורים. יש אף המקווים כי ניסיונם בחינוך הבלתי־פורמלי והעדפתם לסגנון זה של חינוך יקרינו על עבודתם כמורים בבית הספר. (עמוד 66)

גם במחקר הנוכחי, חלק מהמשתתפים קשרו את הבחירה בלימודי חינוך והוראה באופן ישיר לעבודה בתנועת הנוער. מורה שעבודתו כבוגר בתנועות נוער גרמה לו לפנות להסבה להוראה אחרי לימודים אקדמיים סיפר:

> הייתי בן כ־26 ואמרתי [לעצמי] שעוד כמה שנים מהיום אני אהיה מורה במשרה מלאה, והתחלתי לעשות שלבים פרקטיים כדי להגיע לזה. מאז הנקודה הזו, התהליך ההוא שהתחלתי לפני חמש שנים, להיות מורה במשרה מלאה בעוד כמה שנים, יתחיל בראשון בספטמבר הקרוב.

מרואיינת נוספת הצהירה כי היה לה ברור שתלך ללמוד חינוך, אך תיארה תחושה נוספת הקשורה לניסיון ולביטחון שהשפיעה על הבחירה:

> כשהייתי צריכה להירשם לאוניברסיטה, זה היה ברור שאני אלך ללמוד חינוך. אבל כשהסתכלתי על הסילבוסים של התואר הראשון בחינוך, הרגשתי שאני [כבר] יודעת. למה ללמוד משהו שאתה יודע? ואז הלכתי ללמוד חינוך מיוחד, כי אמרתי לפחות, אני כבר צריכה ללכת ללמוד, אז אני אלמד משהו שאני לא יודעת.

מורה שהגיע לתפקיד מנהיגות בתנועת הנוער בגיל מאוחר יחסית, לאחר לימודי התואר הראשון, תיאר את עבודתו בתנועה ככזו שאפשרויות הקידום בה מצומצמות וגם אינן לטווח רחוק. במילותיו: "מידת ההשפעה שלי כרכז הייתה גדולה אמנם, אבל תקרת הזכוכית של הקריירה בעבודה בתנועה היא די נמוכה, מאוד נמוכה. ורציתי לעבור להוראה. אז התחלתי תואר שני ותעודת הוראה".

כלומר, עבורו הרצון היה להמשיך ולעסוק בחינוך והוא פנה להוראה גם בשל העובדה שתפס את המעבר ככזה שיאפשר אפיק תעסוקתי ארוך טווח עם אפשרויות קידום והתפתחות.

לעיתים הבחירה וקבלת ההחלטה לגבי ההוראה ארכו זמן רב יותר. מספר מנהל בית ספר:

> בתואר הראשון למדתי מדעי ההתנהגות וניהול, לא למדתי חינוך. תואר שני עשיתי בניהול ארגונים ללא כוונת רווח. באיזה שהיא נקודה הבנתי שאני לא אעבוד בארגון שיש לו שורת רווח תחתונה. זאת אומרת ראיתי את עצמי בעולם החברתי. לא חשבתי על חינוך פורמלי בכלל, חשבתי אולי להקים מכינה, שתהיה מכינה של תנועות נוער. חשבתי... היו

> לי כל מיני רעיונות שבאמת קשורים לעולם החברתי, חינוכי חברתי... חשבתי שאני אלמד צילום, חשבתי שאני אתעסק בדברים אחרים, שקלתי ללכת ללמוד הנדסה... די... כאילו לקח איזה 15 שנה עד שאמרתי או, אני איש חינוך כנראה.

גורם ייחודי בארץ בהשוואה לעולם הוא ההזדמנות להתנסות בתפקידי פיקוד והדרכה במהלך השירות הצבאי או הלאומי, עוד טרם הבחירה במסלול לימודים או מקצוע. לכמה מהמורים שהשתתפו במחקר יש ניסיון בפיקוד והדרכה מהצבא, ניסיון שחיזק אצלם את ההבנה כי זה משהו שהם אוהבים לעשות וטובים בו. הם סיפרו באריכות על השירות הצבאי שלהם וקשרו את חוויות הפיקוד וההדרכה לבחירה בהוראה. לדוגמה, מורה השווה בין תפקיד פיקוד על טירונים איתם עבד תקופה ארוכה שאפשרה תהליך חינוכי לתפקיד חינוך כיתה וליווי צמיחה אישית ותהליך קבוצתי.

אצל מורה אחר הבחירה במקצוע הוצגה כבחירה בין קריירה צבאית לקריירה חינוכית:

> נהניתי מזה [מהפיקוד] והיה לי טוב, הרבה יותר מלירות על אנשים או להילחם במישהו או לעצור מישהו והבנתי שמתאים לי חינוך. אני הרבה יותר מתאים לזה מאשר לשם [לצבא], זה פשוט ברור, והחלטתי שאני הולך לחינוך. המג"ד הזה [שפיקד עלי] הוא 15 שנה מעלי, האם אני רוצה להיות כמוהו? הוא מעולה, אבל אני רוצה ללכת לחינוך. הבנתי שאני יותר איש חינוך מאיש צבא. בואי נגיד שזו הייתה הבנה מאוד מאוד חשובה בחיים שלי [צוחק].

סוגיה מעניינת שעלתה בהקשר לתפיסת ההוראה כחלק מקריירה בחינוך היא הנושא המגדרי. באופן כללי הוראה נתפסת בארץ ובעולם כמקצוע נשי ובמערכת החינוך הפורמלית בארץ יש יותר מורות מאשר מורים. למעלה מ־80% מעובדי ההוראה במשרד

החינוך הן עובדות הוראה (ראו הודעה לתקשורת, הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה, מרץ 2019). אחוז הגברים בתפקיד משתנה מעט על פי המגזר וסוג המוסד החינוכי אך בכל המקומות הוא נמוך משמעותית מזה של הנשים. המחקר הנוכחי הוא מחקר איכותני ולכן אין ביכולתו להציע נתונים אמפיריים בנושא המגדרי, אך בכל זאת עלו במהלך העבודה תובנות בנושא הראויות לשיתוף.

כמפורט בשיטת המחקר, הפנייה לגיוס משתתפים נעשתה בעיקר דרך הרשתות החברתיות וקבוצות של נשות ואנשי חינוך. בתשובות לפניות הללו, אחוז גבוה (מעל 50%) היו גברים העוסקים בתפקידי הוראה והביעו את נכונותם לקחת חלק במחקר. הנתון הזה העלה השערה שבקרב האוכלוסייה הספציפית הזו, של בעלי תפקידים בכירים בתנועות הנוער הפונים להוראה, יש אחוז גבוה מהממוצע של גברים. ייתכן שאותם גברים, שלא פנו להוראה אלא לאחר התנסות חינוכית משמעותית בתנועת הנוער, ראו בהוראה אפשרות להמשך עיסוק חינוכי בד בבד עם אפשרות לקריירה מגוונת ואפשרויות קידום. כאמור, זו השערה בלבד, שניתן יהיה לבחון במחקרי המשך ובאופן אמפירי.

בחירה לא מחייבת

בניגוד לבחירה בהוראה כחלק מהסתכלות ארוכת טווח ושיקולי קריירה, לעיתים התייחסו המשתתפים במחקר להוראה כאל עיסוק זמני לשנים הקרובות ולאו דווקא כבחירה מחייבת לקריירה ארוכה. יוצאי תנועות הנוער ביטאו את התחושה שיש להם חלופות תעסוקתיות בעולמות החינוך הבלתי־פורמלי ולפיכך הבחירה בלימודי ההוראה אינה דרך חד־כיוונית (אפשר להתחרט). כך סיפרה מורה בחטיבת ביניים:

> גם הגעתי עם בגרות [אישית ומקצועית] וגם הגעתי לא מאוימת. אמרתי כאילו הכי גרוע – יש לי שני תארים... הייתי

במקום כזה שאמרתי כאילו [במקרה] הכי גרוע אני הולכת. זה גם לא היה חלום חיי. הגעתי ממקום נורא רגוע, ממקום שאמרתי לעצמי ביום שאני ארגיש שאני לא... שאני לא נאמנה למה שאני [עושה], אני יכולה לקום וללכת.

מנהל בית ספר סיפר כיצד לא תכנן באופן סדור את הקריירה, אלא קודם ניסה ובחן באופן זמני:

[אמרתי לעצמי] שאני אנסה להיות מורה ואז יומיים בשבוע הייתי בבית ספר, מורה, ואמרתי אם החוויה הזאת תהיה חוויה טובה, חיובית, אני אבין קצת יותר את הסיפור, אז זה כנראה ייקח אותי לשם וזה לקח אותי לשם.

מורה נוספת הזכירה את זמניות הבחירה כשתיארה את ההכשרה כקלה יחסית, ובעיקר ככזו שלא תפריע לעבודה בתנועה:

הלכתי [ללמוד הוראה] כי זה הדבר הכי קל לעשות. שלא יפריע לי בתנועה, משהו שאני לא צריכה להשקיע בו יותר מדי.

תחושת הביטחון לגבי היכולת למצוא מקום עבודה בחינוך הבלתי־פורמלי יכולה גם לבלבל ולהקשות על ההתמדה והדבקות בבחירה בהוראה. רכז בבית הספר השתמש במונח התאהבות כדי לתאר את התחושה הזו של בין לבין:

אם עכשיו אני [עובד] בפורמלי, אז תמיד הבלתי־פורמלי יקרוץ לי, כי תמיד אני אסתכל נגיד... אנשים ישלחו לי יאללה זה מתאים לך, אולי תלך לזה? זה תמיד יבוא. אבל... גם, בוא נגיד ככה שבשביל להתאהב בחינוך הפורמלי צריך פרק זמן. כי מי שמתאהב מהר אני לא קונה את זה.

את תחושת המורכבות הזו לצד תחושת זמניות ביטאה גם אחת המורות שנמצאת מספר מועט של שנים במקצוע ההוראה. היא חשה שתהליך הבחירה לא הושלם, באומרה:

> זאת בחירה שהיא כאילו מרגישה קצת לבינתיים, וגם בחירה כזאת שאני אומרת שעד התואר... שנראה מה קורה עם התואר השני... לא, לא רואה את עצמי מורה.

עולה מדברי חלק מן המשתתפים כי הוראה היא אפשרות ממשית עבורם, אך לאור סל הכישורים והיכולות מהעבודה בתנועות תמיד תהיינה חלופות תעסוקתיות בעולם החינוך הבלתי־פורמלי או החברתי, חלופות תעסוקתיות בהן יוכלו להביא לידי ביטוי את הרצון במשמעות, מימוש עצמי ועשייה חברתית. המגמה הזו של תפיסת ההוראה כמקצוע זמני של כמה שנים עולה לפעמים בדיונים על כוח אדם ויש לה גם היבטים חיוביים, כמו מניעת שחיקה וגיוון העוסקים בהוראה. לצד הבחירה המקצועית, שבאה לידי ביטוי בלימודי חינוך והוראה או בהשלמה של תעודת הוראה, תחושת המסוגלות האישית והמיומנויות הנוספות של המורים במחקר הובילו לתחושת ביטחון בבחירה בהוראה אך לא למחויבות והחלטיות לגבי הישארות במקצוע בכל מחיר. עוד על תחושת ביטחון בפרק העוסק בחוסן ומסוגלות עצמית.

ההסתייגויות והמורכבות בבחירה בהוראה

הסיבות להסתייגות מבחירה בהוראה כמקצוע היו מגוונות. ההסתייגויות המרכזיות כללו תפיסה של חוסר היכולת להשפיע, תפקיד שנראה קטן מבחינת היקף האחריות החינוכית והארגונית או חוויה אישית לא טובה בתור תלמיד או תלמידה. כך סיפרה

מנהלת שבתור תלמידה בתיכון הרגישה שקופה, שלא ראו אותה בהשוואה למקום המרכזי שהיה לה בתנועה וחשבה שזה בזבוז זמן להיות נוכחת בשיעורים. מנהלת נוספת שיתפה בכך שבגיל 15 הושעתה מבית הספר כי בחרה להכין עזרים לפעולה בזמן התרגול של שיעור מתמטיקה ולא הבינה מדוע המורה לא מבין שהיא כמותו, עוסקת בחינוך. משתתף נוסף סיפר כי היה מופתע מההנאה בלמידה במהלך התואר לאור חוויות העבר מהתיכון: "הייתי תלמיד גרוע, כתלמיד תיכון הייתי תלמיד גרוע, לא אהבתי את בית ספר, לא אהבתי ללמוד".

בנוסף, תגובות הסביבה לבחירה בהוראה היו מגוונות – היו משתתפים שתיארו את התמיכה מהסביבה ואת הבחירה ככזו שנתפסה כצעד טבעי וברור ואף מוערך. לעומתם, כמה משתתפים שיתפו בתגובות שהביעו פליאה ואף זלזול מהתפקיד הכביכול מצומצם של הוראה. אחת המורות סיפרה בפתיחות רבה:

> אפילו כשנפגשנו סתם [עם בוגרי תנועה] ושאלו אותי מה אני עושה, ואמרתי להם שאני מורה ומחנכת, אז אמרו לי – מה? רק? זו הייתה התגובה, של הרק הזה. כאילו למה? ולא חבל על הכוחות שלך?

בדומה לנרשמים לתוכניות רגילות להכשרה להוראה, חלק קטן מהמשתתפים במחקר קיבלו החלטה בגיל צעיר יחסית שייעודם הוא הוראה ורוב המשתתפים במחקר קיבלו את ההחלטה לפנות להוראה בגיל מבוגר יחסית. במחקר הנוכחי לא נשאלו המשתתפים לגבי גילם המדויק בעת קבלת ההחלטה, אך מסיפורי הקריירה של רובם ניתן להסיק כי ההחלטה התקבלה מאוחר יחסית, לאחר התנסות של כמה שנים בתנועות הנוער ועבור חלקם גם לאחר לימודים אקדמאיים של מקצועות אחרים.

באופן כללי, מסקירה של דפוסי הבחירה במקצוע של משתתפי המחקר עולה תמונה הדומה למאפייני הנרשמים לתוכניות הסבת אקדמאים ולתוכניות ייחודיות (ראו תוכניות ייחודיות, מינהל עובדי הוראה, משרד החינוך), כלומר מועמדים להוראה המגיעים עם ניסיון קודם בתחומי הדרכה וחינוך או בתחום הדעת ועם הבנה ברורה (יחסית ללומדים בתוכניות רגילות ובגיל צעיר יותר) של המורכבות במקצוע ההוראה. כמו כן, בדומה לחלק מהנרשמים לתוכניות ייחודיות, יש ליוצאי תנועות הנוער ציפייה ושאיפה להביא לידי ביטוי את הידע והמיומנויות שצברו (כפי שיתואר בהמשך) ולהשפיע על המערכת אליה הם נכנסים (קצין, שקדי, 2011). עוד בדומה לנרשמים לתוכניות ייחודיות ולתוכניות למצטיינים, המשתתפים במחקר הנוכחי הינם בעלי תחושת שליחות ותרומה לחברה וחשים כי ביכולתם להשפיע על תלמידיהם.

את סוגיית הבחירה במקצוע אסכם בכמה התייחסויות במילותיהם של המשתתפים במחקר המתארות את המורכבות של קבלת ההחלטה והבחירה המקצועית למעבר למערכת החינוך הפורמלית. ההתייחסות הראשונה היא של מורה המכהן בתפקיד ריכוז וניהול, שהתייחס לפרחי הוראה:

> אנשים כל כך מתוקים, איזו תמימות זה ללכת להוראה היום, זה הדבר הכי לא הגיוני בעולם.

מצד שני, כאשר נשאל האם היה ממליץ ליוצאי תנועות נוער להיכנס למערכת החינוך, ענה מנהל בית ספר תשובה מלאת תשוקה:

> אם עשיתם את מה שעשיתם בתנועת נוער, מתוך תחושת שליחות ומתוך אהבה לחינוך ומתוך תחושת משמעות, תמצאו את אותם דברים אפילו בערכים יותר גדולים בתוך המערכת הפורמלית. חד־משמעית. גם מבחינת מה שאתם

מביאים אתכם, הדברים שאתם מביאים אתכם מהמערכת הבלתי־פורמלית, בהחלט יכולים לעבוד גם פה.

לסיכום העיסוק בסוגיית הבחירה המקצועית, מילותיו של מנהל בית ספר המשקפות את המורכבות ותחושת הסיפוק:

שמעי, זו עבודה קשה, זה תפקיד קשה פשוט. זה תפקיד מאתגר, זה תפקיד קשה, בלי קשר אפילו למעבר הזה [מהתנועה לבית הספר]. זו עבודה מאוד מאתגרת, מאוד שוחקת, זה עומס נפשי גדול. כאילו באמת, אני ניהלתי מערכת גדולה וזה לא אותו דבר. זה לא דומה ואני אומר זה תפקיד קשה, בלי קשר למטען שבאתי איתו. זה תפקיד קשה אבל... אבל אני מאוד מבסוט, אני כאילו מאוד מרוצה, אני מרגיש שזה מה שרציתי. זה בהחלט המון המון משמעות, המון המון משמעות בתפקיד הזה. המון יכולת להשפיע.

לכל אחד מהמשתתפים במחקר סיפור מסע ייחודי ומעניין על הבחירה במקצוע ההוראה ומסלול הקריירה עד כה. בהתבסס על הספרות המחקרית ועל התובנות שעלו במחקר הנוכחי, פרק הסיכום יכלול המשך עיסוק בנושא תוך התמקדות בהמלצות לעידוד עובדי תנועות הנוער לפנות למקצוע ההוראה.

הכשרה להוראה

תחום ההכשרה להוראה הינו נושא מרכזי בעולם החינוך הפורמלי. איכות המורים נתפסת כקשורה לאיכות תהליכי הוראה ולמידה בבתי הספר ולפיכך רפורמות רבות כמו גם מחקרים רבים עוסקים בשאלות לגבי אופני ההכשרה ומטרותיה (כפיר, אריאב (עורכות),

2008). ההכשרה להוראה בארץ מתקיימת במוסדות להכשרה גבוהה, באוניברסיטאות ובמכללות לחינוך וניתן לחלקה באופן גס לשני סוגי הכשרה – הכשרה כחלק מתוכנית בת שלוש או ארבע שנים שמטרתה מראש עיסוק בהוראה והשלמה לתעודת הוראה שניתן ללמוד בנוסף ללימודי מקצוע (דיסציפלינה). בנוסף, מועמדים בעלי תואר אקדמי יכולים לפנות לתוכניות להסבת אקדמאים להוראה או לתוכניות ייחודיות המיועדות לאוכלוסיות ייעודיות כגון פורשי צבא או מוסבים המגיעים מתעשיית ההייטק.

בתחום ההכשרה להוראה ניתן למנות כמה אתגרים המהווים מוקד לדיון בארץ ובעולם. כדבריה של אריאב (כפיר, אריאב (עורכות) 2008): "ההכשרה להוראה נאלצת להתגבר על שני קשיים כדי לבסס את מעמדה המקצועי: הקושי להכיר בהוראה כפרופסיה ולראות בהכשרה להוראה תחום פרופסיונלי, והקושי לבנות תוכנית לימודים מוסכמת להכשרת מורים" (עמוד 24).

הקושי הראשון קשור באופן הדוק לפרק הקודם, על הבחירה במקצוע ההוראה והיכולת למשוך מועמדים איכותיים ומתאימים לתוכניות הכשרה להוראה. מקצוע ההוראה אינו זוכה ליוקרה חברתית וגם לא לתגמול כספי הולם, גורמים הפוגעים בתפיסת ההוראה כמקצוע "ראוי". בנוסף, נשמעים קולות הטוענים שעיסוק בהוראה כמקצוע זה "או שיש לך את זה או שלא", אמירות הפוגעות בתהליכי לימוד והתמקצעות ומצד שני נתמכות לעיתים בסיפורי הצלחה של נשות ואנשי חינוך אשר מצליחים ללא הכשרה פורמלית.

הקושי השני, הקושי לבנות תוכנית מוסכמת להכשרת מורים, מורכב מכמה מתחים. הראשון עוסק בחלוקת שעות ההכשרה בין תכני החינוך לתכני המקצוע אותו עתידים ללמד. כך למשל, נשאלת השאלה כמה אחוזים משעות ההכשרה של מורים לספרות יש להקדיש לתכנים של תפיסות חינוכיות, פדגוגיה ודידקטיקה וכמה יש להקדיש להבנה עמוקה יותר של מקצוע הספרות על כל

היבטיו. באופן דומה, יש עיסוק רב בשאלת האקדמיה והשדה – מהו חלק ההכשרה שנכון שתתרחש בין מסדרונות המוסד האקדמי וכמה בהתנסות בשדה החינוכי, כלומר למידה תוך כדי עשייה בבתי ספר.

סוגיות נוספות קשורות לשינוי בתפיסת התפקיד של מורים כיום ובהתאמה של אופן ההכשרה ותכניה לצרכים המשתנים. כך למשל, ברבות מהכשרות המורים ההוראה והלמידה הן מאוד מסורתיות וחוויית הלומד אינה משקפת את תהליכי השינוי הפדגוגיים (כפי שתואר במבוא) המתרחשים בבתי ספר (Wizel, 2017). הדוגמה הפשוטה ביותר להדגים את הסוגיה הזו היא שימוש בכלים דיגיטליים להוראה, אך זו רק דוגמה אחת מני רבות.

במחקר הנוכחי כל המשתתפים הם בוגרי תוכניות הכשרה להוראה במכללות או בבתי ספר לחינוך באוניברסיטאות. חלקם השלימו את תעודת ההוראה לאחר השלמת תואר ראשון או שני במקצוע שאינו חינוך, בתוכניות רגילות או ייחודיות. המשתתפים חלקו את חוויות ההכשרה שלהם להוראה, את ההצלחות וגם את התסכולים. כך למשל, בתיאור תהליך ההכשרה עלה אצל חלק מהמשתתפים הפער בין הניסיון והוותק בעבודה חינוכית ובין הדרישות הרשמיות של ההכשרה.

לדוגמה, אשת חינוך שנמצאת היום בתפקיד ניהול בית ספר תיארה משא ומתן שערכה עם מוסד ההכשרה לגבי שלב הסטאז׳:

> היה צריך לעשות סטאז׳, שהמינימום זה שלושה חודשים בתוך בית ספר ואני אמרתי, ימות העולם, אני לא הולכת לבית ספר. די, אני סיימתי בית ספר. ואז הלכתי למשרדי הדיקן בלימודים, ואמרתי [להם] תקשיבו אני רכזת הדרכה ארצית בתנועת נוער, אני יושבת במת"ן [במועצת תנועות הנוער] בוועדת ההדרכה הארצית, תכירו לי בזה כסטאז׳. מה, יותר חינוך מזה? זה היה נראה לי הכי הגיוני בעולם.

אף אחד לא הסכים לשמוע. אמרו לי את חייבת ללכת לתוך בית הספר.

הדרישה לסטאז׳ במסגרת הפורמלית היא אכן סבירה, אך עולה מהדברים התחושה אותה ביטאו גם משתתפים נוספים: חוסר התייחסות בתהליך ההכשרה שלהם לכל הידע והניסיון שהם מביאים כמו גם להתנסות המעשית בתנועה, שהתרחשה אצל רובם במקביל להכשרה. הם עבדו בתנועות הנוער ולרובם לא התאפשר להכניס את הידע, הדילמות והניסיון אל תוך תהליך ההכשרה שלהם. אמירות דומות היו גם כלפי תכני הקורסים: תחושה שלעיתים יש תחומי לימוד בהם הייתה להם בקיאות רבה (תיאורטית ומעשית) עוד לפני ההכשרה, יש משתתפים שראו בכך בזבוז זמן או ניצול לא אפקטיבי של הזדמנות ללמידה בהכשרה.

הפער הזה ניתן לגישור, כפי שנעשה בתוכניות אקדמיות לחינוך בלתי־פורמלי המיועדות להכשיר נשות ואנשי חינוך לשדה הבלתי־פורמלי. תוכניות אלו מתקיימות בכמה מוסדות בארץ כמו לדוגמה במכללת בית ברל, מכללת דוד ילין, מכללת גורדון או מכללת אורנים וחולקות קווים מנחים כפי שמתואר בדו״ח של היוזמה למחקר יישומי בחינוך (מנדל־לוי, ארצי (עורכים), תשע״ו):

> אחד מעקרונות הלימוד במסלולי החינוך הבלתי־פורמלי הוא תיאורטיזציה של הניסיון החינוכי. לכן הדילמות החינוכיות שעולות במהלך ההתנסות המעשית והסטאז׳ מומשגות במסגרת הקורסים העיוניים, ולעיתים אף מחייבות שינוי בתוכנית הלימודים... חלק מסוד ההצלחה של החוג הוא הבחירה של המרצים לפעול באופן בלתי־פורמלי, כלומר להיות קשובים לסטודנטים ולהתאים את תכני הקורסים לרצונות הסטודנטים ולצרכים שעולים מההתנסות המעשית שלהם. (עמוד 30)

חשוב להדגיש כי תוכניות אלו מיועדות להכשרת עובדי חינוך בלתי־פורמלי כחלק מהמטרה למסד את ההתמקצעות בתחום זה, ולא שמות להן למטרה להכשיר עובדי הוראה המתמחים בפדגוגיה בלתי־פורמלית אשר ייכנסו בעתיד לחינוך הפורמלי. יחד עם זאת, תוכניות אלו מדגימות כי ניתן להפעיל גמישות, להתייחס לרקע ולניסיון החינוכי העשיר בתוכניות להכשרה להוראה ובכך לתת מענה לשונות בין הסטודנטים בכיתות הלימוד, בין בעלי ניסיון לכאלה חסרי ניסיון חינוכי מעשי. גמישות כזו תאפשר גם ליוצאי תנועות הנוער לחלוק פרקטיקות ותפיסות מתוך החינוך בתנועת הנוער ולקבל הזדמנות להתפתחות מקצועית רלוונטית. ייתכן שראוי לשלב בלימודים אלו גם לימודים לתעודת הוראה ולעודד אצל בוגריהם קריירה חינוכית הנעה בין הפורמלי לבלתי־פורמלי לסירוגין.

למרות חוסר ההכרה הממסדית, הניסיון המקצועי נתפס כיתרון כפי שציינה אחת המורות:

> מי שבא מחינוך בלתי־פורמלי, יותר קל להכשיר אותו להיות מורה יותר טוב בעיני. כאילו שם אני פחות חווה את הפער בין מערכת החינוך הפרוגרסיבית שהיינו רוצים לחיות בתוכה למערכת החינוך המסורתית.

כאשר ניתנה התייחסות חיובית להכשרה, היא פעמים רבות הייתה קשורה לדמות חינוכית מעוררת השראה כגון מרצה שהשאירה חותם או מורה מלווה בתקופת ההתנסות המעשית שממנה אפשר היה ללמוד הרבה. כך סיפרה מנהלת בית ספר:

> בשנה ג׳ פגשתי סוף סוף את הדמות החינוכית המשמעותית בחינוך הפורמלי, מנחה פדגוגית בשם..., שכל הזמן שאלה אותנו למה.

חלק מהמשתתפים במחקר הביעו ביקורת נוספת על תהליך הכשרתם והסמכתם להוראה. היבט אחד של הביקורת נגע לפער בין האקדמיה לשדה וללמידה שהייתה תיאורטית אך לא כזו שאפשרה ליישם את הידע בהוראה. לדוגמה, אחד המשתתפים תיאר שלא נחשף לשום פדגוגיה חדשה במהלך הלימודים אלא סיים את לימודיו עם מה שנכנס אליהם מבחינת עושר פדגוגי. שתי התבטאויות נוספות המבטאות את האכזבה והביקורת מההכשרה:

> קטסטרופה. בושה שהיא תחת הגג של האוניברסיטה. אני עדיין זוכר קורס אחד שהמרצה שאני לא זוכר את שמה התחילה לדבר בלי להגיד שלום, שמי כך וכך ואני אלמד השנה את זה ואת זה. רמה נמוכה, פתטי, עלוב, מגוחך;
>
> בשנה שעברה ליוויתי גם חברה שהיא בת גילי ועשתה הסבה אקדמאית לשיעור של הדרכה פדגוגית. תקשיבי זה היה עצוב. אין לי דרך אחרת להגדיר את זה. אני יצאתי משם ואמרתי – אני לא הייתי הולכת להיות מורה אם ככה הייתי חווה את זה.

גם בדו"ח עדכני של המכון הישראלי לדמוקרטיה (איזנברג, זליבנסקי, אדן, 2019) יש טענה דומה כי "בהכשרת מועמדים להוראה (pre service) במוסדות להכשרת מורים אמנם יש מודעות לצורך לקדם פדגוגיה חדשנית, אך במכללות ובמחלקות להוראה באוניברסיטאות עדיין מלמדים בפועל לפי שיטות מסורתיות" (עמוד 66).

בהלימה למחקרים רבים מהארץ ומחו"ל (כפיר, אריאב, 2008) המשתתפים תיארו את המרכזיות של הלמידה בשדה הכוללת למידה ממורים אחרים והדגישו את חשיבות ההתנסות. חלקם תיארו מערכת יחסים של למידה משמעותית מחונך וחלקם תיארו פספוס

בהזדמנות הלמידה בבתי הספר. ההתייחסות הביקורתית הייתה גם לתוכן ההכשרה וגם לתדירות שלה:

> ההכשרה צריכה להיות כזאת שנכנסים לבית ספר יותר, פעם בשבוע זה דבר שהוא לא סביר, והוא גם לא מלמד שום דבר. ובמקרה הגרוע את גם יכולה ללמד פעם אחת. אבל אני יכולה להגיד לך שבהכשרה שלי, אולי בכל שלוש השנים, כי השנה הרביעית היא לא נחשבת כי זה הסטאז׳, לימדתי אולי עשר פעמים. כי זה תלוי במורה, וזה תלוי בכיתה, וזה המון המון דברים.

מנגד, מורה הציב סימן שאלה לגבי היכולת של ההתנסות המעשית ״לייצר״ אנשי חינוך:

> עשיתי הכשרה מעשית ומאוד נהניתי ממנה והיה לי טוב, אבל בסוף הרגשתי שאם יש לך את זה, יש לי את זה, ואם אין לי את זה אז אכלת אותה, כאילו חבל על הזמן, אתה פשוט תלמד חינוך וזה בזבוז זמן עצום מבחינתך.

המרכזיות של ההכשרה בשדה מקבלת מענים מגוונים בשנים האחרונות באמצעות מהלכים כגון מהלך ״אקדמיה כיתה״, אשר מטרתו לחזק את השותפות בין האקדמיה למחוזות ולתמוך בכך בתהליכי הכשרה של מועמדים להוראה ובתהליכי פיתוח מקצועי וקידום קריירה של מורות ומורים מכהנים.

ההכשרה החינוכית בתנועות הנוער שונה בתכלית השינוי מזו של ההכשרה להוראה. היא מבוססת על קורסי הדרכה ועל למידה תוך כדי התנסות במקביל לעיסוק בפיתוח זהות חינוכית. בנוסף, בהכשרה של מדריכים בחינוך הבלתי־פורמלי קיים מתח חיובי, כדבריהם, ״בין התמקצעות להגנה על שמורת טבע״ – הכשרה

הרוצה לשמור על קסם הנעורים ועל חוסר ההתמקצעות המאפיין את החינוך הבלתי־פורמלי. השאלה העולה בעקבות חוויות ההכשרה להוראה של יוצאי תנועות הנוער היא כיצד ניתן לתכנן ולקיים הכשרה העומדת במטרותיה ומכינה אותם לתפקיד ההוראה ובד בבד נותנת מענה לצרכי הלמידה הייחודיים ומשמרת מקצת ה"קסם" של הפדגוגיה הבלתי־פורמלית.

הכניסה להוראה – ליווי וחניכה

בהכשרה לתפקיד המורכב של הוראה ברור לכל העוסקים בתחום כי היא אינה מסתיימת ביום בו מסתיים הקורס האחרון. ההכשרה ממשיכה גם במהלך השנה הראשונה הנקראת התמחות בהוראה או שנת סטאז' ובהמשך העבודה בתהליכי חניכה, למידה והתפתחות מקצועית. שלב הכניסה לתפקיד (Induction) הוא הכרחי לאור המורכבות של מקצוע ההוראה ונמצא פעמים רבות קשור לחוויית הצלחה ולהתמדה במקצוע בשנים הראשונות (סמית, רייכנברג, 2008).

כאשר משווים בין תנועת נוער ובית ספר, נדמה כי בית הספר צפוי להיות היררכי מעצם ההגדרה שלו כמערכת פורמלית בהשוואה לתנועת נוער. עם זאת, בכל הנוגע לתהליכי ליווי וחניכה עולה במחקר זה תמונה שונה.

אחד המורים מיקד את ההבדל בהקשר של ליווי מקצועי בכך שיש בתנועה היררכיה ברורה של בדיקת פעולות ואישורן, לעומת בית הספר בו יש עצמאות רבה והרבה פחות ליווי: "מורים עובדים נורא קשה, נורא קשה ואין להם כל כך ליווי רשמי".

תיאור דומה מופיע גם אצל סילברמן־קלר (2005) המתארת את מאפייני תהליך ההכשרה של מדריכים בחינוך הבלתי־פורמלי. תהליך ההכשרה כולל לרוב קורסים הנערכים במסגרת מקומית או

ארצית ולרוב מיד אחריהם התחלה בתפקיד (זריקה למים) כאשר הדגש הינו על תהליכי ליווי וחניכה מוגדרים ושיטתיים. בתהליכים אלו יש חקירה משותפת של החונך והנחנך שמטרותיה התפתחות אישית ומקצועית. תהליכי החניכה נעשים באופן פרטני ובמעגלי חניכה בצוותים ומוקדש להם זמן רב בעשייה התנועתית.

בשנה הראשונה בהוראה, המוגדרת לעיתים כ"שנת הישרדות", קיים ליווי מובנה אך כפי שהעיד אחד המורים הוא היה לוקה: "אני מרגיש, בקיצוניות אני אומר את זה, שהייתי צריך להתחנן לחניכה".

התחושה הזו מגובה גם בספרות המחקרית. מורים חדשים מדווחים כי חסרה להם אחוות העשייה ועבודת הצוות וכי אין להם ליווי וחניכה מספקים בשלב הכניסה להוראה. מורים בתחילת דרכם מרגישים פעמים רבות בודדים במערכה ללא ליווי הולם. גם כאשר יש ליווי מתאים, הוא אינו מספק מבחינת זמן ובעיקר לא מספק מבחינת כמות השיעורים הגדולה שמורה חדש נדרש להכין וללמד. עוד חשוב לציין כי לא כל מורה טוב ניחן בתכונות וביכולות להיות חונך טוב (סמית, רייכנברג, 2008). בתנועת הנוער לעומת זאת, כל פעולה מקבלת תשומת לב ולמדריך או מדריכה צעירים יש מעגלי תמיכה רבים בבניית הפעילות החינוכית או בפתרון משברים ובעיות. נראה כי גם כאשר החונכים בתנועות הנוער מבוגרים רק בשנה או שנתיים מהנחנכים, משהו במערך החניכה והליווי פועל ומשמש בסיס לתמיכה הולמת למדריכים.

לצד הביקורת על תהליך ההכשרה, חלק מהמרואיינים מעורבים היום כמנהלים קולטים או כמורים חונכים של פרחי הוראה וציינו כי הם פועלים ליישם היום את מה שהיה חסר או לקוי בהכשרה שלהם. כך סיפר מנהל שקולט סטודנטים רבים:

היום, כל גוף וכל גורם אוניברסיטאי או לימודי, תעודת הוראה, שמבקש לבוא לעשות משהו לסטודנטים, אני

מתעקש שכמה שיותר, כמה שיותר. שייכנסו לכיתות, שיתנסו, שילמדו.

באותו בית ספר יש מאמץ לקיים ליווי קבוצתי למורים בשנה הראשונה:

זו סדירות [התנהלות קבועה, מעוגנת בנהלים] שאנחנו המצאנו כאן בתוך בית ספר בשביל תמיכה. מקבילה לפגישת גדוד, ישיבת צוות של גדוד למורים החדשים. אנחנו מנסים להכניס את הסדירות הזאת. הלוואי ויכולתי להכניס סדירות כזו באופן קבוע לתוך בית הספר.

כפי שתואר גם בתת הפרק העוסק בעבודת צוות, נראה כי ליוצאי תנועות הנוער בעלי תפקיד ניהולי יש הזדמנות רבה יותר מאשר למורים להביא לידי ביטוי את יכולות מנהיגות הצוות שלהם ובכך ליצור אפשרויות עבודה נאותות לצוותי ההוראה בבית ספרם, למרות הקשיים המבניים.

שלב הכניסה להוראה – החיים זה לא סרט

בתנועות הנוער עושים שימוש פעמים רבות בסרטי השראה חינוכיים על מנת לעורר דיון בנושאים כגון מנהיגות, כריזמה, ערכים, קשר בין־אישי או תקשורת. העלילה של רוב הסרטים הללו מתרחשת במסגרות פורמליות, בעיקר בבתי ספר וכוללת לרוב דמות מרכזית של מורה. כמה דוגמאות לסרטים כאלו:

ללכת שבי אחריו (באנגלית Dead Poets Society)
סרט מ־1989, מתרחש בבית ספר שמרני לבנים בארצות הברית ומספר את סיפורו של מורה מחליף לאנגלית, אותו משחק רובין

ויליאמס. הוא עושה שימוש בספרות ובשירה וכן באישיותו הכובשת כדי לשנות את תפיסת עולמם השמרנית של התלמידים.

לסניור באהבה (באנגלית Stand and Deliver)

סרט מ־1988, על מהנדס שמתחיל ללמד בבית ספר באזור מצוקה במזרח לונדון, אנגליה. בתחילה הוא לא מצליח להתמודד עם הבריונות ובעיות המשמעת הרבות אך אז נוקט בגישה חדשה, מבקש מהם לזרוק את ספרי הלימוד ומתייחס אליהם כאל מבוגרים, תהליך המוביל להצלחות.

כשהנערים שרים (באנגלית The Chorus)

סרט צרפתי משנת 2004 אשר במרכזו מורה למוזיקה ומלחין כושל שמגיע לעבוד בפנימייה לבנים סוררים. הוא מצליח לפתור בעיות משמעת רבות ולגבש סביבו קבוצת תלמידים על ידי הקמת מקהלה.

הסרטים הללו כוללים לרוב סיפורים מעוררי השראה בהם המורים מחוללים שינוי דרמטי. הסרטים מאפשרים הזדהות רגשית, ויכולים גם לחשוף קשיים, לעורר מחשבה ולזמן דיון פורה. לטענתה של שורץ פרנקו (2013) יש בסרטים הללו מסרים רב־משמעיים ויש לעשות בהם שימוש בתבונה בקשר להכשרת פרחי הוראה. המסרים בסרטים מחזקים לרוב את המסרים הכפולים בחברה כלפי הוראה: מצד אחד מקצוע מוערך ובעל חשיבות חברתית ומצד שני מקצוע המאופיין בשכר נמוך וחוסר יוקרה מקצועית.

מספר משתתפים התייחסו במהלך הראיונות לסרטים שראו כדי להדגיש את הפערים התפיסתיים שהיו אצלם לגבי מהות תפקיד ההוראה, פערים שהודגשו ביתר שאת בשלב הכניסה לתפקיד. אחת המורות תיארה את השימוש בסרטי ההשראה בתנועה:

> זה מצחיק, כי בתנועות הנוער הרבה פעמים אנחנו נותנים דוגמאות דווקא מהעולם הפורמלי. זאת אומרת כל סרטי ההשראה זה של מורים במערכת הפורמלית. שמראים למדריכים סרטי השראה, אין אף סרט השראה של מדריך בתנועת נוער.

היו מרואיינים שהתייחסו לסרטים אלו כאל "החלום ושברו" עבורם. כך למשל מורה הזכירה את הסרטים בכיכובם של מורים מעוררי השראה והדגימה באמצעותם את הקושי בשינוי המקצועי עבורה:

> סרטי השראה. אז תמיד גם... זה היה המודל, שאנחנו נגיע לשיעור ונעשה משהו מיוחד ומגניב, ונעשה מהפכות וזה. ואז פתאום אתה מגיע [למערכת הפורמלית] וזה... זה לא כמו שהסרט מראה, בטח לא בשעתיים. הסרט מקצר לנו תהליכים ארוכים... כל מה שאני כאילו כל השנים נתתי כהשראה למדריכים בתנועות נוער, אמרתי להם בואו תלמדו מהמורים המדהימים האלה במערכת הפורמלית של איך הם עושים, ואז אתה מגיע למקום [לבית הספר] ואתה אומר וואלה, זה לא ממש אותו הדבר [צוחקת].

מורה זו מתייחסת באמירתה לכל אותם הבדלים שתוארו בפרק הפתיחה ובנוסף, משתמעת מדבריה התפיסה של ההוראה כמקצוע מורכב. בסרטים אנו נחשפים במשך כשעה וחצי לתהליך חינוכי שבתוכו מורכבות אך יש בו הצלחה כבירה. המציאות הרבה יותר מורכבת ולא די באישיות כובשת או בעקביות והחלטיות על מנת להגיע לתוצאות חינוכיות גורפות ומוצלחות.

התייחסות אחרת לסרטי ההשראה תיארה אותם, למרות התסכול והפער למציאות, כמניע לעשייה:

לא הצלחתי להיכנס לכיתה הזאת, בלגן, כל הזמן בלגן. באיזה שהוא מובן זה היה הפעם הראשונה שהיו לי חניכים או תלמידים שלא רצו [מחייכת]. שכאילו מבחינתם זה היה משעמם, לא רצו לשבת שם וזה ואני עברתי שם בין תסכול לעלבון לעוד תסכול ל: אוקיי, את חייבת לפרק את זה איכשהו, את חייבת איכשהו לפצח את זה. ואז לחוויה של כזה זה [התהליך החינוכי] יהיה כמו בסרטים, כמו בסרטים שאתה לומד חינוך.

יש כמובן גם סרטים אחרים המציגים את המורכבות והקשיים של ההוראה וגם דמויות מגוונות של מורה. מעניין כי כמה מרואיינים בחרו להתייחס דווקא לסרטים הללו שככל הנראה תופסים מקום מרכזי בתהליך גיבוש התפיסה של מיהו מורה טוב. ככל הנראה, השימוש בסרטי ההשראה הללו שכיח (וקיים בתנועות רבות) עד כדי שהוא הופך מבלי משים לגורם התורם לאידאליזציה של מקצוע ההוראה וליצירת מצג שווא של כוחות העל להשפעה במסגרת המקצוע. לפיכך, אצל חלק המשתתפים במחקר, שלב הכניסה לתפקיד כלל גם כניסה ל"סרט ריאליסטי", כזה הכולל התמודדות עם המציאות המורכבת של הוראה במערכת הפורמלית.

פרק שלישי

ארגז כלים

פרקטיקות של הוראה

הפרקים הקודמים עסקו בתפיסת משתתפי המחקר את ההבדלים בין החינוך הפורמלי לעבודה בתנועות הנוער ובתהליך הבחירה, ההכשרה והכניסה להוראה שלהם. נשאלת השאלה מה קורה אחר כך. מה מתרחש במהלך ההוראה עצמה, וכיצד בא לידי ביטוי הרקע החינוכי הבלתי־פורמלי בתוך כיתות הלימוד ובמיוחד בתהליכי הוראה ולמידה. במילים אחרות – מה עושים המורים והמורות הללו מאחורי דלת הכיתה שמאפשר להם להכניס את הבלתי־פורמליות אל הפורמלי.

לפיכך, מטרת פרק זה היא לתאר ולהאיר את האופנים בהם ארגז הכלים הפדגוגי והדידקטי שמביאים אנשי ונשות החינוך מניסיונם בתנועות הנוער בא לידי ביטוי בתפקידיהם במערכת הפורמלית. הפרקטיקות הבלתי־פורמליות הללו אינן זרות או חריגות במערכת החינוך הפורמלית ויחד עם זאת, ניכר כי יש אצל המרואיינים העדפה לעשות בהן שימוש, ועל פי תיאורם במידה רבה יותר מהמקובל סביבם. הפרק כולל סקירה של מאפייני הפדגוגיה הבלתי־פורמלית, תחומים מרכזיים שבאו לידי ביטוי בראיונות, המשגה של תחומים אלו בעולם התיאורטי של הוראה וחינוך בלתי־פורמלי וכן דוגמאות ותובנות לגבי שילוב והטמעה של פרקטיקות אלו בעבודת ההוראה.

למידה ופדגוגיה לא פורמלית

במבוא הוגדרו מאפייני החינוך הבלתי־פורמלי, בעיקר מבחינה מבנית וארגונית. לחינוך הבלתי־פורמלי יש גם מאפיינים ייחודים מבחינת הפדגוגיה והאופן בו מתקיימים תהליכי הוראה ולמידה. דיאנה סילברמן־קלר הינה אחת החוקרות הבולטות בתחום אשר פרסמה מספר מאמרים ופרקים בנושא וכן דו"ח מחקר – "תהליכי למידה והוראה לא פורמליים: קווים לאפיונה של הפדגוגיה הלא פורמלית" (סילברמן־קלר, 2005). על פיה, יש כמה מאפיינים לפדגוגיה בלתי־פורמלית ואת רובם ניתן למצוא בתנועות הנוער.

ראשית, הלמידה וההוראה הן פנומנולוגיות, כלומר קשורות לסיטואציה, לזמן ולמקום ההתרחשות ואינן מוגדרות באופן מוחלט ומתוכנן. לפיכך, הן רלוונטיות ואקטואליות למצבים חברתיים ומושפעות מהמאפיינים הביוגרפיים של המשתתפים. באופן כללי ניתן לומר כי למידה בלתי־פורמלית הינה למידה לאורך החיים המתקיימת תוך כדי התנסות, גם אם מתרחשת בתוך ארגון חינוכי.

סילברמן־קלר מגדירה ארבעה גורמים מרכזיים המרכיבים את מערך ההוראה והלמידה בפדגוגיה הבלתי־פורמלית:

א) הסביבה החינוכית: הלמידה הבלתי־פורמלית יכולה להתרחש כמעט בכל מקום ובכל זמן, אם כי היא מתקיימת לרוב במקומות אליהם המשתתפים מתייחסים כבית, מקום משפחתי אליו הם מרגישים שייכים.

ב) היחידה החינוכית המרכזית היא הקבוצה, המשמשת כמשאב חינוכי ומַבנה חלק ניכר מתהליכי הלמידה.

ג) הפעילות מתקיימת בהנחיית מדריך, מנחה.
ד) יש בפעילויות מרכיב משמעותי של שיחות, בעיקר רב־שיח והשיחות האלה מעודדות מפגש בין משתתפים, פיתוח מיומנויות תקשורת ותורמות לאמון בין חברי הקבוצה ולשותפות. השיחות גם מחברות את הלמידה לחיי היומיום.

הפעילויות החינוכיות מתקיימות לרוב במעגל בהנחיית המדריך. הישיבה במעגל מייצרת דינמיקה ייחודית, מאפשרת קשר עין בין כל חברי הקבוצה ומקדמת גמישות כמו גם סימטריה בתפקידים, כאשר המנחה או המדריך הינם חלק מן המעגל. בנוסף, סילברמן־קלר מדגישה את מקומה המרכזי של ההתנסות בתהליכי למידה והוראה ואת השימוש השכיח במשחקים מסוגים שונים בפעילות החינוכית הבלתי־פורמלית כמו גם שימוש במגוון דידקטי של פעילויות.

המרואיינים נשאלו מה מאפיין את דרך ההוראה שלהם. התשובות שהתקבלו היו מגוונות ונגעו לשיטות ומתודות של הוראה כמו גם לדרכי הערכה. לעיתים השיבו המרואיינים באופן הצהרתי לשאלה (אני מאמינה שיש לעשות כך וכך) ולעיתים ניתנו דוגמאות ותיאורי מקרה המייצגים עקרונות חינוכיים. באופן כללי, המרואיינים ביטאו את התחושה כי יש להם ארגז כלים נוסף על ההוראה הפרונטלית השגורה ברבים מבתי הספר והם עושים בו שימוש לגיוון ההוראה, כפי שתיארה אחת המרואיינות:

> יש לי כל כך הרבה כאילו ידע, וכל כך הרבה חומרים ומתודות ודברים כאלה. אני כן חושבת שיש מקומות מסוימים בדרכי הוראה של מה שאני מביאה לכיתה שהוא מאוד עוזר לי.

בנוסף, נכחה ההמשגה של מונחים מהעולם הבלתי־פורמלי כמשפיעים על פרקטיקות חינוכיות, כפי שציינה אחת המורות:

> מורטוריום והסמלה ו... שבעת העקרונות. אני זוכרת את עצמי בגיל 20 מעבירה סדנאות על זה ב... ואני חושבת שבגלל שגדלתי על הדבר הזה, אז הוא כל כך זורם לי בכל פרקטיקה שהיום אני מייצרת, זה כאילו בא לידי ביטוי בדברים הנורא קטנים.

"הדברים הקטנים" הללו הם מה שמרכיב את ההוראה ואת העשייה החינוכית. תוכן רב במהלך הראיונות הוקדש לאופני הוראה. המורים שיתפו מה הם עושים ולעיתים גם מדוע כך הם פועלים. מתוך הנושאים והדוגמאות הרבות שהועלו, יוצגו נושאים שבלטו במיוחד והיה ניכר כי שם תרומתם של בוגרי תנועות הנוער היא ייחודית ומאפשרת להם להרחיב את החרכים ולטשטש את הגבולות בין הפורמלי לבלתי־פורמלי.

תהליך חינוכי

המונח השכיח ביותר שחזר בהקשרים שונים בראיונות היה "תהליך". המונח בא לידי ביטוי בתיאור מטרות חברתיות, תפיסות תפקיד או פרקטיקות. המרואיינים עשו שימוש במונח בשילוב עם מושגים אחרים כמו למשל תהליך חינוכי, תהליך למידה, תהליך חברתי ואף תהליך ניהולי.

רביב, במאמרו "שילוב תוכן ותהליך: עבודה עם קבוצות בחינוך הבלתי־פורמלי" (2016) מציע את ההבחנה בין תוכן ובין תהליך:

> תוכן קשור להיבטים חינוכיים־דידקטיים, הוא גלוי ומופיע

לרוב כנושא הפעילות החינוכית ובמסגרתו למידה או הקניה של ידע חדש.

תהליך ותהליכים קבוצתיים (Process) מוגדרים כשאלת ה'איך' הקבוצתית, תוכן שהינו פעמים רבות סמוי וכולל תהליכים המתרחשים ברובד הלא־מודע של הקבוצה כשלם, שלבים שהקבוצה עוברת בתהליך ההתפתחות שלה ותהליכים אישיים ובין־אישיים המתרחשים בקבוצה. (עמוד 6)

בדומה להבחנה זו, במחקר הנוכחי הדגישו שוב ושוב אנשי ההוראה כי הם מובילים תהליכים, כלומר עוסקים בהנחיה של תהליך דינמי קבוצתי. על פי רביב, עיסוק זה רחב יותר וכולל תחזוקה של יחסים בין המשתתפים, האקלים, הנורמות והמסגרות הנקבעים כחלק מן הסיטואציה החינוכית. הוא מציין כי מנחה טוב של תהליך יידע לתמוך, להנחות ולהוביל את הקבוצה תוך שימוש בכלים מתוכננים, בטכניקות הנחיה, במתודות הפעלה ובהתערבויות כדי לאפשר לקבוצה להשיג את מטרותיה. הוא מדגיש:

היסוד המהותי בתפקודן של הקבוצות בחינוך הבלתי־פורמלי הוא היסוד הדינמי: יכולתן לנוע על הציר שבין הקוטב המשימתי־לימודי לבין הקוטב של הצמיחה האישית והקבוצתית בהתאם למטרותיהן החינוכיות. (עמוד 6)

יסוד זה של דינמיות עלה גם בדברי המרואיינים במחקר זה. כך למשל שתי מורות בנפרד תיארו את המומחיות שלהן והזהות המקצועית תוך שימוש במונח תהליך:

זה מה שאני עושה. מדריכה ומחנכת, מובילה תהליכים. כאילו כל פעם באופנים שונים, בקהלי יעד שונים, אבל תמיד במקום של חינוך.

מנהל בית ספר תיאר את היכולות שלו במיקוד דומה:

> אני יודע לעשות תהליכים חינוכיים. כלומר יש לי בראש איך עושים תהליך חינוכי, אפרופו פרויקט, תהליך מכונן של כתיבה של תוכנית חינוכית פדגוגית, תהליך שאני מאוד מאוד גאה בו וגם למדתי ממנו המון. אמרתי אני יודע איך מציבים מטרות חינוכיות, ואיך משיגים אותן, אז בוא נראה אם אפשר לעשות את זה גם בתוך המערכת הפורמלית.

לעיתים, נעשה שימוש במונח של תהליך על מנת להסביר החלטות ובחירות מקצועיות, כמו למשל מורה שהסביר את העדיפות של עבודה במשרה מלאה בתפקיד מחנך באומרו:

> הכי חשוב לי לקחת בני אדם ולעבור איתם תהליך. מהסיבה הזאת גם ידעתי שכשתהיה לי אפשרות למשרה מלאה בבית ספר, אז אני אעזוב את התנועה.

באופן דומה, מורה הסבירה את ההתעקשות שלה לקבל שעות חינוך רבות עם אותה כיתה וללוות אותה במשך שלוש שנים:

> אי אפשר לעשות תהליכים אחרת. אם אני רוצה באמת לעשות תהליכים משמעותיים, אני צריכה מסה קריטית. התוצאה של זה, ש־א׳ בכיתה שלי יש לי באמת יחסית הרבה שעות, שש שעות זה הרבה, זה אומר ש... יחסית זה הרבה ואני יכולה ממש כאילו לייצר תהליכים ארוכים. זה שאני מלווה את אותה כיתה שלוש שנים, זה גם משהו.

ניתן לראות שהמורים במחקר מייחסים חשיבות גבוהה לכך שתהיה להם היכולת להוביל תהליך, הן מבחינה ארגונית (משך הזמן שעומד לרשותם) והן מבחינה חינוכית, קשר משמעותי עם התלמידים.

דוגמה לגבי חשיבות הקשר ניתנה מתקופת ההכשרה. כך לדוגמה מורה סיפרה על תקופת הסטאז׳ ותיארה את מה שייחד את ההוראה שלה ושל חברתה לצוות:

> [מה שייחוד אותנו היה] תהליך. כאילו ראינו ילד, יצא לנו לראות ילד בתחילת תהליך ובסופו, והרבה הרבה בשיחות אמצע. כלומר לא היה דבר כזה שלפני שיעור ובסוף שיעור אנחנו לא ניגשות לאיזה כמה ילדים [מהכיתה], ויש לנו איתם איזה שהוא משהו ש... שמחבר.

המורה ציינה את ההסתכלות הזו כייחודית, שאינה שגרתית בסביבה בית־ספרית שבה המורים עוזבים את הכיתה עם תום השיעור.

ניכר כי החשיבה על הפעולה החינוכית כתהליכית ונמשכת לאורך זמן השפיעה על סדרי עדיפויות של העוסקים בהוראה ועל הפרקטיקות הפדגוגיות והדידקטיות בהן עשו שימוש. מתוך דברי המרואיינים משתמעת התפיסה כי הפעולה החינוכית היא משימה מורכבת הדורשת סבלנות וזמן וכי בחינוך קשה לצפות לתוצאות מיידיות וקצרות טווח. כמו כן, השתמע המקום המרכזי והמשקל שיש לתת לתהליך עצמו על פני עיסוק בלעדי בתוצאות ותוצרים סופיים. ניתן לתאר זאת גם במונחים של רב־ממדיות, מאפיין נוסף של חינוך בלתי־פורמלי.

בהקשר להבחנה של אהוד רביב בין תוכן לתהליך, ניתן להבחין כי המרואיינים עוסקים בהיבטים דינמיים, חברתיים ורגשיים של הלומדים ולא רק בתוכן לימודי גרידא, כפי שעלה בהקשר לרוחב העיסוק החינוכי בפרק הדן בהבדלים. היבטים אלו לרוב קשורים ללמידה חברתית רגשית.

למידה חברתית רגשית

למידה חברתית רגשית (באנגלית Social Emotional Learning, SEL) היא תחום מרכזי כיום במערכות חינוך בארץ ובעולם. יש כמה הגדרות לתחום, היוזמה למחקר יישומי בחינוך בדו"ח משנת 2020 בחרה להגדיר כך (תקציר ועיקרי ההמלצות, 2020):

למידה חברתית רגשית מתייחסת לתהליך שבאמצעותו תלמידים לומדים ומיישמים מערך של כישורים חברתיים, רגשיים והתנהגותיים ותכונות אופי הנדרשים להצלחה בבית הספר, בעבודה, במערכות יחסים ובחיים האזרחיים. הגדרה זו כוללת עיסוק בכמה ממדים: הממד האישי, הממד הבין־אישי והממד החברתי־ערכי הרחב יותר.

על פי המלצות הוועדה יש חשיבות לכך שהעיסוק בתחום ייעשה כדרך חיים ולא רק בתוכניות ייעודיות ויש דגש על דמויות המבוגרים (המורות והמורים) ומהות הקשר שלהם עם התלמידים.

הוועדה הצביעה על כמה אפיקים לשילוב היבטים של למידה חברתית רגשית במערכת הפורמלית:

- *אקלים ותרבות בית־ספרית ובכלל זה הכנסת שגרות המעודדות שיח כיתתי, דיאלוג מורה תלמיד, קשיבות (מיינדפולנס) והזדמנויות לתלמידים להיות מעורבים בהשפעה על בית הספר.*
- *פרקטיקות והתנהגויות של מורים (לא רק מחנכים) היוצרות ומקדמות למידה חברתית רגשית, והעלאת המודעות לפרקטיקות אלו באמצעות הכשרה.*

- *שילוב של התנהגויות תומכות בהוראה בתחומי הדעת השונים, כגון העלאת מסוגלות עצמית, הכרת העצמי והכרת האחר, אפשרויות להבעת רגש ואמפטיה, רגישות תרבותית ועידוד תחושת שייכות. התמודדות עם ההצלחות וכישלונות ויכולת עבודה בקבוצה.*

נושאי למידה חברתית רגשית קשורים להיבטים רבים של הוראה ולמידה ועיסוק נוסף בהם יהיה בפרק הדן בקשר, מערכות יחסים ודיאלוג.

הכיתה כקבוצה חברתית

ההבחנה שהציע רביב בין תוכן ותהליך קשורה לנושא נוסף שעלה במחקר – הקבוצה החברתית, שהיא הזירה בה לרוב מתרחשים תהליכים חינוכיים.

מסגרות חינוך בלתי־פורמלי ובכללן תנועות נוער הן מאוד מגוונות מבחינת מבנה, מטרות ואופני פעילות. יחד עם זאת, המשותף לכולן הוא הקבוצה הקטנה. הפעילות בקבוצה היא אחת מנקודות המשיכה של המשתתפים הצעירים והמבוגרים בחינוך הבלתי־פורמלי והיא קשורה להיבטים רבים של מנהיגות, נורמות, קונפורמיות, שיתוף פעולה ותחרות (רומי, שמידע, 2007).

בהקשר של למידה, למידה בקבוצה מערבת את האדם כולו ואינה קשורה רק לפעילות מסוימת אלא לקהילה חברתית. ההקשרים החברתיים הם אלו שמעניקים משמעות והופכים את ההתנסות לכזו שמתרחשת בה למידה משמעותית. המבנה הקבוצתי קשור קשר הדוק לפדגוגיה הבלתי־פורמלית כפי שציינה סילברמן־

קלר (2005), וקיימת זיקה בין התפתחות היחיד ובין התפתחות הקבוצה: היחיד מתפתח בתוך קבוצה, והקבוצה מתפתחת כתוצאה מהתפתחותם של היחידים המרכיבים אותה. בתהליכי למידה בלתי־פורמליים הקבוצה נתפסת כמשאב חינוכי ולימודי ובמקביל גם ממלאת פונקציות של מסגרות מסורתיות כמו משפחה וקהילה.

גם בספר "חינוך מאפשר" (הימן זהבי, גרטל, 2017) מוצגת הקבוצה הקטנה כמבנה בסיס בתנועת הנוער, מבנה שחוזר על עצמו בכל התנועות ומעוגן באופן הפעילות, בשפה התנועתית ובהגדרות התפקידים. לקבוצה הקטנה בתנועה שלושה מאפיינים: חניכים, מדריך או מדריכים ומרחב לפעולה. הקבוצה הקטנה בתנועה מקדמת תחושות שייכות וביטחון, מייצרת מסגרת ותומכת בסמכות המדריכים.

המרואיינים התייחסו באמירותיהם לתפיסה של היחידה הכיתתית כקבוצה חברתית. הם הדגישו את המקום שיש לתהליכים חברתיים ורגשיים במסגרת הכיתתית ובעיקר את ההסתכלות שלהם על הכיתה שבאחריותם לא כאוסף של פרטים שלהם מטרות למידה אינדיבידואליות בלבד, אלא כקבוצה שיש להתייחס גם למטרות המשותפות ולמערכות היחסים בה.

כך הקבילה מורה את העבודה כמחנכת לעבודה בתנועה תוך שימוש במונחים של הקוד הבלתי־פורמלי:

> גם כמדריכה את יודעת שאת צריכה בהתחלה לעסוק בגיבוש, ואחרי זה הסמלה, ואחרי זה את צריכה... כאילו יש לך איזה תהליכים שהקבוצה צריכה לעבור.

מורה נוספת סיפרה על פרקטיקה קבוצתית שכפי שתואר קודם, היא פרקטיקה מובילה בפדגוגיה הבלתי־פורמלית:

למעגל יש כוח עצום וזה מה שעשיתי. עשיתי [בכיתה] מעגל. זה מה שאני יודעת לעשות. ובעיני אלה כלים שהם נכונים לכל מקום ובכל אוכלוסייה.

ניכר כי מורים בעלי רקע תנועתי עשיר רואים חשיבות בהפיכת הכיתה לקבוצת השתייכות מרכזית וכן מייחסים חשיבות לתהליכי למידה שבמרכזם אינטראקציות חברתיות ורגשיות ומצבי חברות.

בנוסף לאופן ההסתכלות על הכיתה כקבוצה יש ערך רב ליכולת ההנחיה של תהליכים קבוצתיים, הדורשת מיומנויות נוספות על הנדרשות בהוראה. כך מוסיף רביב (2016) לגבי הכישורים הנדרשים:

כדי להעביר פעילות תוכן־תהליך בהצלחה, נדרש המדריך לשלב בהנחיה שלו מרכיבים של הנחיה מובנית והנחיה פתוחה (או גמישה): מצד אחד עליו לדבוק בתוכנית שקבע לעצמו כדי להשיג את המטרות הלימודיות והחינוכיות שבהן בחר ומצד שני להיות מסוגל להפעיל שיקולי הנחיה בהתאם להתפתחות התהליך הקבוצתי. (עמוד 15)

מתיאורי המשתתפים במחקר את הניסיון המגוון שלהם מתנועות הנוער, בהחלט מתקבל הרושם כי יש להם סט מיומנויות של הנחיה ועיסוק בתהליכים רגשיים וקבוצתיים שהם מביאים עימם אל התפקיד ואף ציפייה להביא את הניסיון הזה לידי ביטוי במסגרת הפורמלית.

לעיתים, הציפיות והמטרות הללו נתקלות במציאות ארגונית שמהווה בלם להשגתן. כך תיאר מורה:

בעולם הבלתי־פורמלי הקבוצה היא מאוד מאוד חזקה. פה [בבית הספר] בשביל להביא תהליך קבוצתי משמעותי אתה

צריך להיות מורה מאוד מאוד טוב. לרוב המורים אין את זה. פה אם יש לך בעיות חברתיות בכיתה, להצליח לפתור אותן בתהליך שנתי זה דבר מאוד מאוד קשה. בבלתי־פורמלי [אם] חניך עושה לי בעיות, [אני} לוקח אותו לשיחה, יושב איתו, מדבר איתו. מורה בשביל לעשות את זה עם עשרה תלמידים עוברת לפעמים חצי שנה עד שהוא מצליח לעשות את זה, אין לו את הזמן, אין את הסדירויות האלה, אין לו אותן, אין לו אותן בכלל.

ההתייחסות הזו נוגעת ישירות להיבטים של למידה חברתית רגשית ולפער בין הרצון של המורים לעסוק בהיבטים אלו אל מול הסדירויות במערכת הפורמלית המקשות על כך, לתפיסתם יותר מאשר בתנועות הנוער. בתנועות הנוער, כפי שתואר קודם, אמנם יש פחות ימים ושעות של מפגש, אך הגמישות בניצול שעות אלו מאפשרת למדריכים להפעיל שיקול דעת רב יותר ולעסוק בנושאים העולים מן הקבוצה ומן התהליך החינוכי ברגע בו הם עולים, להקדיש להם זמן ללא צלצול הקוטע את השיח.

גם בחינוך הפורמלי מוקדשת תשומת לב למבנה החברתי של כיתת הלימוד. הכיתה נתפסת פעמים רבות כקבוצה בה מתבססות נורמות משותפות, מתקיימים יחסי גומלין ומתאפשר תרגול של מיומנויות תקשורת והתמודדות עם קונפליקטים (יריב, 2018).

בהקבלה למסגרת תנועתית, ניתן להסיק כי הכיתה מתנהלת במידה רבה כמו קבוצה – יש בה תלמידים, יש מורה ויש שיעורים במערכת המיועדים לכיתה זו ומגדירים אותה. יחד עם זאת, חשוב לזכור שדמות המבוגר ביום לימודים בבית הספר משתנה (פחות ביסודי ויותר בגילאי חטיבה ותיכון) במהלך היום וכן שמחנכים ומחנכות חשים אחריות רבה יותר על תהליכים כיתתים מאשר מורים מקצועיים שנמצאים עם הכיתה שעות ספורות בשבוע. בנוסף, פעמים רבות כיתות הלימוד גדולות וכוללות מעל 30

לומדים, עובדה המקשה על דינמיקה קבוצתית, אינטימיות ויצירת קשר בינאישי באופן דומה למתקיים בתנועות הנוער.

הזמן המוקדש במערכת השעות ברוב בתי הספר לעיסוק בגיבוש חברתי ולתהליכים קבוצתיים הוא שעת החינוך. יריב (2018) מסביר מדוע לא מתאפשרת עבודה קבוצתית משמעותית בבתי הספר:

> למרות התועלת האפשרית הרבה של שיחות מהסוג המתואר כאן, היעדר תוכנית לימודים מפורטת והיעדר פיקוח ניהולי וחינוכי הביאו לכך שמחנכים החלו להשתמש בשעת המחנך למטרות שונות – להספיק ללמד עוד תכנים, לערוך סידורים אדמיניסטרטיביים ולעסוק עם הכיתה בעניינים שוטפים. ההכרה בכך שמשאב כה יקר החל להתמסמס, הביאה את משרד החינוך להחליף את השיח החופשי בשיעור פורמלי – הקניית תוכניות לימודים חברתיות־רגשיות, דוגמת 'מפתח הלב' או 'כישורי חיים'. (עמוד 67)

התפיסה של הכיתה כקבוצה חברתית באה לידי ביטוי הן באופן ישיר והן כשניתנו דוגמאות לגבי נושאים אחרים. פן נוסף למרכזיות הקבוצה ניתן למצוא בבחירת פרקטיקות הוראה ולמידה אשר פעמים רבות כללו חלוקה לקבוצות קטנות, חונכות ולמידת עמיתים, פרקטיקות שהתבססו על הסתכלות חינוכית שבה לקבוצה ולהיבטים חברתיים יש תפקיד מרכזי.

רב־ממדיות, מודולריות וגיוון בהוראה

המרואיינים הדגישו את המקום שיש ללמידה רב־ממדית העושה שימוש באופנים מגוונים של הוראה, הנחיה והערכה. בנוסף, הושם דגש על סביבת למידה בה הלומדים לוקחים אחריות על

חלק מהעשייה וסדר היום ומאופיינים בהנעה עצמית ללמידה. הקול המרכזי שהוצג בדברי המורות והמורים יוצאי תנועות הנוער נגע להבנה שאין דרך הוראה אחת או שיטת עבודה אחת נכונה ויש מחויבות לתהליך גמיש ומודולרי, כפי שאמרה אחת המרואיינות:

> צריך את הדינמי, צריך את ה... את החברמניות של התנועת נוער הזו, של ה... יאללה, אין את זה, אז בוא נחפש דרך אחרת, בוא נהיה... בוא נחשוב ביחד מה עושים.

כפי שנסקר במבוא, על פי כהנא (2000), נמנים בין מרכיבי הצופן הבלתי־פורמלי גם מודולריות, גמישות, גיוון ורב־ממדיות. על פי הגדרתו: "מודולריות הינה הבניה אקלקטית של פעילות, הנעשית בהתאם לאינטרסים ונסיבות משתנים והיא מאפשרת לפתח גמישות התנהגותית ויכולת לאלתר ולהפיק תועלת מהזדמנויות מצביות". על פי כהנא רב־ממדיות מאפשרת מרחב גדול של תחומי פעילות ומיומנויות מגוונות, שוות ערך מבחינת החשיבות וההערכה החברתית. מאפשרת לבעלי כישורים שונים לתמרן בתחומי פעולה מגוונים ולהגיע להצטיינות, להישגים ולהערכה לפי כישוריהם.

במחקרם של הימן זהבי וגרטל (2017) נעשה שימוש במונח גמישות תמידית על מנת לתאר את העשייה התנועתית הכוללת גמישות בתכנים, גמישות בלוחות הזמנים וגמישות במבנים חברתיים ובתפקידי הפרט. הם מסכמים כי למרות שגמישות זו יכולה להיתפס על ידי המתבונן מהחוץ כאי־סדר וערעור על מסגרות ארגוניות, היא למעשה תומכת ומחזקת את המעשה החינוכי ומהווה גורם משמעותי.

כאמור, גם סילברמן־קלר (2005) מתחקה אחר המאפיינים הייחודיים של הפדגוגיה הבלתי־פורמלית. לשאלה 'איך מלמדים בתנועות הנוער' היא משיבה בעושר של תשובות כגון: הנחיה

קבוצתית, טיולים ומסעות, משחקים, צפייה בסרטים, שיחות, שימוש במולטימדיה, מחקר וחקירה, התנסות חווייתית, שיעורים פרונטליים וקריאת טקסט. את המדריך־מנחה היא מתארת כמומחה, שמסוגל להבהיר את מאפייניהם ואת מורכבותם של המצבים שבהם הוא מתפקד ולהחליט מהי הפעילות החינוכית הרצויה. ריבוי המונחים של מודולריות וגיוון, גמישות ועושר תפקודי משלימים זה את זה ומצביעים כולם על יכולות התאמה לצרכי הלומד ולצרכי הלמידה, וניתן גם להתייחס אליהם כמקצוענות וכמומחיות בהנחיה ובהוראה.

גם בחינוך הפורמלי יש עיסוק רב בגיוון דרכי ההוראה ויש ביקורת גוברת על ההוראה המסורתית, המכונה גם "מודל המסירה" ובה המורה מוסר ידע לתלמידים. לצד הביקורת, עולה השימוש בפדגוגיות אחרות המכונות לעיתים אלטרנטיביות או פרוגרסיביות, למרות שהן נוכחות בשיח ובעשייה כבר שנים רבות (זוהר, בושריאן (עורכים), 2020). אלו כוללות פרקטיקות רבות כגון למידה שיתופית, למידה מבוססת פרויקטים, למידת חקר, הוראת עמיתים, שילוב משחוק בלמידה ועוד (נתיבים להוראה משמעותית, 2015). פרקטיקות אלו מבוססות על תפיסות חברתיות וחינוכיות של הוגים כגון ג'ון דיואי, פאולו פריירה ורבים אחרים אשר קצרה היריעה כאן מלפרטם ובאות לידי ביטוי בבתי ספר ייחודיים בארץ כמו בעולם כולו.

אמנם דרכי הוראה פרוגרסיביות קיימות בבתי ספר רבים, אך נראה כי למרות ריבוי הרפורמות שמטרתן להטמיע פרקטיקות כאלו ברוב המקרים "מודל המסירה" עדיין נפוץ מאוד בבתי ספר. בשאלונים שבמבחן המיצ"ב (מדדי יעילות וצמיחה בית־ספרית) של משרד החינוך תלמידים מדווחים על אחוז נמוך יחסית של שיעורים שאינם בגישה המסורתית, וגם פרקטיקות ההערכה בהן נעשה שימוש אופייניות ברובן ללמידה מסורתית (זוהר, בושריאן (עורכים) 2020).

לאור הפער בין המגמות והמטרות למצב בשטח, הכולל עדיין בעיקר הוראה מסורתית, מעניין ללמוד מהמורים יוצאי תנועות הנוער ומהדוגמאות ותיאורי המקרה שהעלו כיצד הם משלבים פרקטיקות פדגוגיות מגוונות בהוראתם במערכת הפורמלית.

המורים שיתפו בדוגמאות שמהן ניכר כי הם נוטים להפעיל יצירתיות וגמישות מחשבתית בעודם ניגשים לפתח יחידת הוראה או שיעור. היצירתיות באה לידי ביטוי במציאת פתרונות לבעיות או בשימוש יצירתי במשאבים או סדירויות הקיימים בבית הספר לקידום מטרות חינוכיות. כך העיד על עצמו מורה:

> תנועות נוער זה מקום מאוד יצירתי, שם בעצם גיליתי שאני אדם סופר יצירתי... אני מתודיקן, המוח שלי עובד בצורה מתודית, כאילו הוא מסתכל על... לא יודע, תביאי לי הרצאה ואני יכול להפוך אותה להיות משהו מתודי. התחלתי להבין שזה עולם סופר מעניין, היכולת להעביר את הידע, וטכניקת העברת ידע.

אמירה זו מדגישה את המאמץ של המורה לעבור מהוראה מסורתית לכזו העושה שימוש בפרקטיקות פדגוגיות אחרות, ואת התפיסה של היכולת הזו כדבר שאינו ברור מאליו או מאפיין את כל העוסקים בהוראה.

באופן דומה, מורה תיארה את התהליך בו היא מפתחת בכל פעם מענה חדש ומגוון לאופן סיכום הנושא הלימודי בכיתה:

> פעם זה היה בשאלות, ופעם זה היה בטבלה מרכזת, ופעם זה היה בסיכום שכתבתי התחלות משפטים והם היו צריכים לסכם את זה, ופעם זה ביצירת השוואה ופעם זה היה יכול להיות בכתיבת מכתב לדמות [עליה למדנו]. התחלתי לאט לאט לאסוף דרכי סיכום ואז זה גם היה יותר מעניין.

מורה אחר תיאר את הפיתוח הרב־ממדי ככזה המגוון את סביבת הלמידה ואת המורים יוצאי התנועות ככאלו המסוגלים לצאת החוצה מהכיתה:

> עולם [תנועות] הנוער הרבה פעמים מנסה לייצר את החוויה מבחוץ, כיוונים שונים. אם אני אגיד למורה טוב, תיקח את השיעור הזה עכשיו תעשה אותו בחוץ, אז הוא טיפה כזה יילחץ. המורים שבאים מעולם של נוער לדעתי הם לא נלחצים מהדבר הזה. אני לא יכול להגיד גורף, לא חקרתי את זה אף פעם, לדעתי הם לא, פשוט יש להם את היכולת להעביר את התכנים שם [מחוץ לכיתה]. יכולת לשחק עם החינוך. גם גיאוגרפית במקומות אחרים, וגם מתודית. לא, אז עכשיו נעשה את זה הצגה, עכשיו נעשה את זה אה... שאתם המורים ואני התלמיד, עכשיו נעשה את זה... כל מיני דברים, כאילו... במקום הזה. יש גם משהו מאוד שאולי גם קיבלתי את זה מהתנועה, שאני לא מפחד שהם [התלמידים] יובילו עכשיו שנייה. המשחק המתודי הוא משחק מכריע [בהוראה]. אם אני משתמש בכל מיני דברים, אז התלמידים איתי.

בדוגמה הזו המורה שם דגש על כמה מרכיבים: על היציאה החוצה ללמידה המתרחשת מחוץ לכיתה, על הגמישות (לשחק עם החינוך) ועל נושא הסימטריה (לא מפחד שהתלמידים יובילו). כל אלה הינם מאפיינים של החינוך הבלתי־פורמלי שהמורה מגדיר כחיוניים למעורבות של הלומדים ולפיכך להצלחה.

כפי שצוין כבר, פרקטיקות שונות של למידה והוראה מצריכות פרקטיקות שונות של הערכה. מנהלת סיפרה על משימת הערכה יצירתית בתחום התוכן של ספרות שנוצרה כדי לענות על קושי. הקושי במקרה הזה נוצר כשהלומדים תפסו את חומר הלימוד כחסר

רלוונטיות עבורם ועקב כך גילו רמות נמוכות של מוטיבציה לקרוא ולהשתתף בשיעור:

בפעם הראשונה שהייתי צריכה להגיש לבגרות כיתת אתגר [תוכנית השמה דגש מרבי על התמדתם של תלמידיה בשכבות הגיל י׳-י״ב. מטרתה לספק למשתתפי התוכנית מסגרת יציבה שתקדם אותם לימודית ורגשית] נכנסתי ללמד אותם את [הספר] ׳חצוצרה בוואדי׳. הילדים כאילו ראו את הספר ואת הגודל שלו, הם לא הבינו מה... מה אני רוצה... עכשיו שלושה שיעורים נלחמתי בזה שעכשיו צריך לקרוא. זה היה סיוט. אני סבלתי, הם סבלו, זה היה פשוט סיוט. מה עושים? איך, מה עושים? יש סרט גרוע, יש סרט אחד של חצוצרה בוואדי שזה קטסטרופה. זו הייתה כיתת אתגר, י״א, בעיקר בנים היו בה. והקטע שלהם זה היה שהם היו מפיקי המסיבות של העיר. לא רק בבית ספר, ברמה העירונית, הם פשוט היו... היה שם אחד שהוא די ג׳יי, ואחד שהוא כזה, ואחד שהוא כזה... זה היה הקטע שלהם. ואז אמרתי, אתם יודעים מה? בואו נפיק מסיבת יום הולדת להודה, לגיבורה. ואתם תקבלו ממני את הציון על המתנה שתביאו לה. ואתם תצטרכו להסביר לי, למה הבאתם לה את מה שהבאתם לה? איך זה קשור לדמות, איך זה קשור לאופי, איך זה קשור להתמודדות או לקונפליקט שהיא מתמודדת איתו, ועל זה אתם תקבלו ציון.

המורה תיארה את הפתרון היצירתי הזה כמוצלח מאוד וככזה שהוביל להשגת המטרה – היכרות עם היצירה הספרותית.

לעיתים הגיוון והרב־ממדיות באים לידי ביטוי בהוראה רב־תחומית, כזו הפורצת את גבולות עולם התוכן של המקצוע. כך סיפרה מורה:

היה שנה שעברה פרויקט גדול של PBL [למידה מבוססת פרויקטים]. תכלס זה היה ללמוד כתיבה טיעונית, ועשינו את זה בדרך כזה אינטרדיסציפלינרית [רב־תחומית], פשוט לקחנו נושא בהיסטוריה, ימי הביניים, והיו להם [לתלמידים] תחנות שונות שכל תחנה היא מקצוע, ובסוף כל קבוצה הייתה צריכה לענות על איזושהי שאלה פורייה [לפי הרפז, 2000, שאלה פתוחה, רלוונטית ללומדים, מורכבת מתת שאלות, מעשית ודורשת חקר] שכתבנו סביב ימי הביניים.

הסיפור הזה מדגים יציאה מגבולות המקצוע וחיבור של כמה תחומי תוכן לחוויית למידה שאינה מסורתית ודורשת מהלומדים להיות פעילים בלמידה.

לדברי המשתתפים במחקר, הגיוון בשיטות ההעברה מתקבל לעיתים בביקורת, ביקורת שמבטאת את התפיסה לפיה מה שנעשה בכיתה ולא נשא חזות של למידה מסורתית לא נחשב כלמידה.

כך אמרה מורה לאחר שתיארה תהליך כיתתי לפתרון בעיות חברתיות: "זה גם הכניס הרבה הנאה בחינוך. מה שאולי לא יושב לאנשים בראש, ששיעור צריך להיות כיף. אם הוא לא כיף לדעתי שיעור נכשל".

והוסיפה מורה: "דווקא תנועות נוער יכולים לשאת את הדבר הזה. זאת אומרת הם מבינים שאפשר לעשות יצירה, ואפשר לעשות למידה, מתוך המון דברים".

ומה בחינוך הפורמלי?

מתוך האמירות הללו עולה כי אמנם יש מגמה במערכת החינוך הפורמלית לקדם הוראה שאינה מסורתית, במסגרתה שיעור אינו תמיד נראה או נשמע (מבחינת רעש) כמו שיעור, אך עדיין הדבר מתקבל באופן טבעי בהרבה כאשר נעשה במסגרות תנועתיות ובלתי־פורמליות ולא בבתי הספר.

המונח השגור בשיח הפורמלי הוא – סדירויות, כל אותם מבנים ארגוניים כגון הגדרות תפקידים ומערכות שעות שתפקידם לייצר שגרה וארגון. בשנים האחרונות, כפי שתואר בפרק המבוא, יש ניסיונות שונים להרחיב את המודולריות והגמישות בתוך המבנה הנוקשה יחסית של בית ספר רגיל – מבנה הכולל חלוקה לשכבות, לכיתות, ליחידות לימוד (שיעורים) ולהפסקות ובו גם בעלי התפקידים ותחומי הפעולה האפשריים שלהם מוגדרים. הגמשת הרכיבים הללו תאפשר גם הרחבה של השימוש בהוראה לא מסורתית.

דוגמאות המורים מייצרות תמונה שניתן להגדיר דרכה את מתודולוגיות ההוראה שלהם כרב־ממדיות, כוללות מגוון של פעילויות כמו גם מודולריות, גמישות ומותאמות לצורך ולמצב.

ניכר כי הגמישות והמודולריות משרתות גם את המטרה החינוכית, מכניסות עניין וגיוון להוראה ובחלקן נעשות מתוך הרגל ותרבות של "להמציא מחדש" ולתפקד בסביבה רב־ממדית ומשתנה. בנוסף, ברבות מן הפדגוגיות הפרוגרסיביות או האלטרנטיביות הלומד נדרש לעבור ממצב פסיבי (סביל) של האזנה למצב אקטיבי (פעיל) של עשייה ולמידה, מיקום הנתפס טבעי בתנועות הנוער.

אחריות הלומד – אקטיביות

במטרות ובסדרי העדיפויות של מערכת החינוך הפורמלית, כפי שתואר במבוא, יש התייחסות רבה לתפקידה של מערכת החינוך לפתח לומד עצמאי, בעל כישורי חשיבה ויכולת למידה לאורך החיים. קיימים כמה מושגים אשר נעשה בהם שימוש להמחיש את סוג הפעילות החינוכית הזו המגדילה את מחויבות (Engagement) הלומד כמו למידה פעילה, למידה מבחירה חופשית (Free Choice

Learning) ולמידה מכוונת עצמית (Self Directed Learning). המשותף לכל המושגים הוא נושא האחריות – הלומד מקבל או לוקח אחריות ללמידה. לגבי החשיבות של העברת אחריות ללומד יש אם כך הסכמה, הקושי הוא ביישום.

מספר דוגמאות שיקפו את שאיפת המורים להפוך את הלומדים לשותפים בבחירת נושאי הלימוד או אופני הלמידה ולאפשר להם לקחת אחריות גדולה יותר מהמקובל במסגרת הבית־ספרית המסורתית. דוגמאות אלו ביטאו ניסיונות להשתמש בפרקטיקות של תנועות הנוער ולהפוך את הלומדים לעצמאיים יותר בניהול הלמידה שלהם.

את האתגר בהעברת אחריות גבוהה יותר לתלמידים במסגרת פורמלית קישרה אחת המרואיינות לסוגיות של אמון:

> בקשר למקום של האחריות ושל האקטיביות [של תלמידים], מובנה אצל הרבה מאוד מורים חוסר אמון בילדים. עכשיו אני אומרת ריבונו של עולם, איך מישהו יכול להיות במחנה קיץ [תנועתי] ולחשוב שהילדים האלה לא מסוגלים למשהו? הרי הם בונים מבנים אין סוף, הם מנהלים, הם מארגנים, הם אחראים, הם שומרים. למה במחנה קיץ אף פעם אין ויכוח על נעליים וכובע, ובטיול שנתי [של בית הספר] יש? למה? כאילו זה לא הגיוני הרי, שבצופים, כשאני הולכת לבקר אותם במחנה צופים הם בודקים לי שאני עם נעליים ולא עם סנדל. הם, הילדים הצוציקים האלה, הם בודקים לי.

האמירה הזו משקפת פער תפיסתי גדול בהתנהלות בין תנועות הנוער לבתי ספר. כאמור, בתנועות הנוער יש מרחב גמיש ומאפשר המתקיים בעזרת מבוגרים מעטים. אותם בני נוער שבתנועה פעילים, יוזמים ולוקחים על עצמם אחריות רבה, מתנהגים פעמים רבות אחרת בבית הספר, התנהלות של "ראש קטן".

מהתבוננות בפעולות של מורים יוצאי תנועות הנוער ניתן ללמוד כמה דברים לגבי הרחבת העצמאות גם במערכת הפורמלית.

כך לדוגמה, סיפר מורה לגיאוגרפיה על מעורבות תלמידים בקביעת נושאי המיקוד ביחידה לימודית:

יש שלושה תחומים בגיאוגרפיה שאני [כמורה] יכול לבחור, שתי יחידות בזה, שתי יחידות בזה או שתי יחידות בזה, ועוד שלוש יחידות שזרקו עלי מלמעלה [ממשרד החינוך], שם אסור לי לבחור. אבל בשתי יחידות יש לי זכות בחירה. אני בחרתי לא לבחור, בחרתי לעשות שיעור לתלמידים בכל אחד משלושת הנושאים ואז בחירות דמוקרטיות בכיתה – [שאלתי אותם] במה אתם בוחרים? אני אוהב את זה, ואני אוהב את זה ואני אוהב את זה. אני לא רוצה לבחור [מחייך]. ברוב המקצועות המורים לא נותנים לתלמידים לבחור. אני חושב שהיכולת לבחור, לתת לתלמידים את היכולת לבחור, זה מה שבסופו של דבר מחנך אותם טוב יותר.

הדוגמה הזו מתארת יישום אחד, הרחבת הבחירה והעברת אחריות ללומדים. את הרחבת העצמאות ניתן וחשוב להמשיך גם בהקשר לחומרי הלימוד, כך בלשון הדו"ח בנושא התאמת תוכניות הלימודים וחומרי הלימוד למאה ה־21 (זוהר ובושריאן (עורכים) 2020):

הרחבת האוטונומיה מתאפשרת כאשר לתלמידים ולתלמידות יש אפשרות לבחור מתוך מגוון מקורות ומידע, ובו בזמן ניתנים להם כלים להערכה ביקורתית ולבחירה מושכלת. יחד עם הרחבת האוטונומיה יש להגדיל גם את האחריות של התלמידים והתלמידות לבחירת מקורות המידע. כלומר, להעצים את המחויבות שלהם לבחירה של מקורות מידע אמינים, להעדפה של מקורות מידע המציגים

מגוון היבטים ונקודות מבט ולשימוש אתי במידע. למידה ממקורות מידע מגוונים יכולה ליצור הזדמנויות רבות יותר לפיתוח אחריות מעין זו בהשוואה ללמידה ממקור מידע יחיד, כגון ספר לימוד. (עמוד 155)

פרקטיקה חינוכית נוספת של מורה בחטיבת הביניים התחילה גם היא מהצורך שהמורה זיהתה לעודד את המכוונות העצמית של התלמידים ללמידה בשילוב הרצון לתת מקום מכבד לשאלות שלהם:

הגישה שלי אומרת – [אם] ילד שאל שאלה, כאילו מה יכול להיות יותר טוב מזה? אבל המערכת אומרת שהוא מנסה לבזבז את הזמן של השיעור כדי לא ללמוד את החומר המשעמם שעליו הוא ייבחן בסוף. אז אמרתי טוב, רגע, הילדים שואלים מלא שאלות סקרניות, יש לי חומר לימודים [להספיק], אני לא רוצה להפסיד, מה אני עושה. אז קניתי כזה לוח, טפט שנראה כמו גיר ותלינו על הלוח. בכל פעם שנגיד הייתה שאלה או משהו שמעניין שלא קשור לנושא של הלימודים ולא יכולתי [להתפנות לזה בשיעור] כתבנו את זה על הלוח, ואז הרגשתי שזה גם כל פעם נותן כבוד לשאלה שלהם, וגם אומר זה טוב שאתם סקרנים, ורוצים לברר.

מדי פעם, הוקדש זמן בכיתה לעיסוק בשאלות של הלומדים שנשארו על הלוח. היא המשיכה וסיפרה שנוצרה תרבות כיתתית המעודדת מעורבות של התלמידים, תרבות המתקיימת גם בשיעורים של מורים מקצועיים אחרים באותה הכיתה:

הרגשתי שזה מתחיל, דברים מתחילים למצוא איזון, בין זה שיש מחויבות ויש תוכנית לבין זה שבאמירה אנחנו אומרים להם תהיו סקרנים, תחקרו, תבררו, תלמדו. התחילה להיווצר

אווירה כזאת שאם... יש הרבה פעמים דווקא במערכת החינוך [אצל התלמידים] פחד מלשאול. מה, אני אצא זה שלא יודע? גם מול המורה וגם מול החברים. ובכיתה הזאת הייתה אווירה אחרת. אם המורה אמרה מושג לא מוכר אז ילדים שאלו – רגע, לא הבנתי למה את מתכוונת כשאת אומרת את זה וזה וזה. אם מישהו [מהתלמידים בכיתה] ידע ענו, ואם לא אז הם כתבו על הלוח.

הערך והחשיבות בלקיחת אחריות על ידי תלמידים, גם כאשר לא יודעים או יש סיכוי להיכשל, עלה גם בהקשר לפרויקטים מחוץ למסגרת הכיתתית. מורה הצדיקה את חשיבות ההתנסות באומרה:

כשיש הצלחות אז חשוב לפרגן לנוער על החלטות שהם קיבלו או על דברים שהם הובילו, וכשיש כישלונות אז לאפשר להם לקחת אחריות ולתת להם אפילו לטעות טעויות מבוקרות גם כדי להצליח וללמוד מזה.

הציטוט הזה מייצג נאמנה את עקרון המורטוריום שהודגש על ידי כהנא (2000) כחלק מהצופן הבלתי־פורמלי. חלק חשוב בעידוד לומדים לקחת אחריות הוא יצירת אווירה של אמון וביטחון להתנסות במצבים לא מוכרים ובידיעה שאפשר להיכשל.

באופן דומה, לקיחת אחריות יכולה לבוא לידי ביטוי לא רק כלפי התוכן הלימודי אלא גם במערכות יחסים בתוך בית הספר ובהתנסות בהובלה. כך סיפרה מורה:

בגלל זה גם החונכות הוא דבר שסופר חשוב לנו, וזה כל בית ספר... ו׳ חונכים את הגן, ה׳ חונכים את א׳, ד׳ חונכים את ב׳

חונכות קצת יותר פרטנית, ג' עושים למידת עמיתים יותר בשנה הזאת. אבל זה הקטע פה, המפגשים הרב־גילאים הם מ־day one [היום הראשון] פה בבית ספר.

מנהל נוסף העיד כי הוא משתמש בכוחות של תלמידים לטובת בית הספר, ומורה נתנה דוגמה בהקשר של טקסים ומסיבות סיום:

מי שחווה תנועות נוער ראה ילד בכיתה ט' או י' עומד מול ילדים בכיתה ג' וד' ומארגן טקס. אני רציתי לעשות טקס [בבית הספר], רציתי שילדים יעשו את זה. [בהנהלה] אמרו לי לא, אי אפשר, זה טקס רציני, זה יום השואה, זה יום הזיכרון, זה יום... עכשיו אני מסכימה, זה חשוב, אבל מי עושה את הטקסים החשובים העירוניים? הרי הטקסים של תנועות הנוער הם הטקסים העירוניים. ביום השואה הטקס של תנועות הנוער הוא ביד ושם, טקס ממלכתי. ילד בכיתה ט' לא יכול לבחור טקסט? אני לא אומרת שנשאיר אותם לבד אבל נעבוד איתם. כאילו [חסר בבית ספר] המקום של להאמין שהם יכולים ושאפשר לסמוך על שיקול הדעת שלהם.

גם כאן מתואר הפער בין רמת העצמאות והאחריות שיש לילדים ובני נוער בתנועות הנוער לעומת המתרחש בבית הספר, בו רבות מן ההחלטות מתקבלות על ידי המבוגרים. כמובן, יש הבדלים בין מוסדות שונים ויש בתי ספר (בעיקר דמוקרטיים אך לא רק) במערכת הפורמלית בהם מרחב העצמאות והאחריות ללמידה גדול יותר. נושא העברת אחריות ללומד ומתן עצמאות קשור מטבע הדברים לנושאים אחרים שעלו כאן ויעלו בהמשך – לאוטונומיה של בית ספר ושל מורים, להרחבת מרחב הבחירה במערכת הפורמלית כמו גם לשינוי פרקטיקות למידה והוראה.

משחוק בלמידה

הנושא של משחוק בלמידה והכנסה של משחק כחלק משגרת ההוראה עלה אצל כמה מהמרואיינים כדוגמה ויישום של הלמידה הפעילה, המודולרית והמגוונת.

למידה בשילוב משחק

לאורך השנים נלמד ונחקר רבות הקשר שבין עולם המשחק לעולמות הלמידה והחינוך. המשחק הוא חלק מהחוויה התרבותית ומתהליך הלמידה האנושית בשני מופעיו – משחק (Play) והמשחק האינסטרומנטלי יותר (Game). המונח למידה מבוססת משחק (GBL — Game Based Learning) מתאר סביבה בה נעשה שימוש בתוכן ובמתודולוגיות של משחק לקדם רכישת ידע ומיומנויות. למשחוק אפשרות לתת מענה לתפקידי הוראה שונים כגון הקניית ידע, תרגול והערכה, פיתוח מיומנויות ומתן מענה לצרכים חברתיים ורגשיים וניתן להתאימו לאוכלוסיות שונות מבחינת גיל, מגדר, צרכים מיוחדים ורקע תרבותי.

כפי שפורט, משחק הוא פרקטיקה מרכזית בפדגוגיה הבלתי־פורמלית. משחקים משמשים בתחילת הפעילות כסימן ועזר להתכנסות, מהווים בסיס פתיחה לפעילות בתוכן מסוים או משרתים את התוכן וגם מתרחשים באופן ספונטני מעצם המיקום של קבוצת ילדים במרחב והגמישות שמאפשרת המסגרת החינוכית בתנועת הנוער. בנוסף לשימוש ככלי חינוכי וקבוצתי, המשחק בתנועה לרוב מקדם אקלים נעים, תקשורת פתוחה ואווירה חיובית (סילברמן־קלר, 2005).

בדו"ח עדכני העוסק במשחוק בחינוך (זיוון, ש. 2019) מודגש תפקיד המשחק ללמידה ולהנעה ללמידה ותרומתו להיבטים שונים בחינוך כגון ההיבט החברתי רגשי, הקוגנטיבי והפדגוגי. על פי הדו"ח, משחוק הוא הטמעת רכיבי משחק לסביבה שאינה משחקית. במקרה של מערכת החינוך, הכנסה של אלמנטים מעולם המשחוק למערכת אשר עדיין ברובה מורכבת מהוראה מסורתית. מעבר לתרומה האפשרית ללמידה, לשילוב משחקים בהוראה יש ערך מבחינת העלאת מוטיבציה ללמידה, הפחתת חרדות ויצירת אקלים כיתתי ובית־ספרי מיטבי (Demir, Kurt, 2015). כמו כן, באמצעות משחקים ניתן לתרגל מיומנויות חברתיות, תקשורתיות ומיומנויות נוספות כגון עבודת צוות ושיתוף פעולה. בשנים האחרונות מושם דגש על האפקטיביות של משחק לפיתוח סל המיומנויות והכישורים של המאה ה־21 (Celik, 2020).

המשתתפים במחקר התייחסו בכמה הזדמנויות לשימוש שהם עושים במשחק ומשחקיות בבית הספר. כך תוארה החשיבות של משחק: "ההבנה של... הבנה אמיתית שמשחק זה למידה, שאפשר ללמוד הכול דרך משחק ושתלמידים צריכים להיות פעילים בלמידה שלהם". אמירה זו קיבלה תמיכה ממורה נוספת: "כל משחק הוא למידה. זה לא חימום, זה לא לפני הלמידה".

ניכר כי ליוצאי תנועות הנוער ברורה החשיבות של משחק והם מציינים אותו כאחד המאפיינים הבולטים של ההוראה שלהם. משתתפת המנהלת בית ספר יסודי הגדירה את ההוראה שלה כמתבססת על משחקים ופירטה:

אני אוציא אותם [את התלמידים] לעשות מרוץ מכשולים בחוץ, אנחנו נעשה חבילה עוברת, אנחנו נשחק כל הזמן.

הכול עם שירים, סיפורים, תיאטרלי מאוד, מאוד לא ארבעה קירות. גם הכיתות פה, את ראית אותן. בכולן יש פינת ספרייה ופינת משחק, כדי לאפשר את המרחב הזה גם בתוך הכיתה, גם בתוך שיעור.

גם כאן, הנושא הוא משחק אך הוא מחובר למאפיינים אחרים של החינוך הבלתי־פורמלי – היציאה מהכיתה למרחבים אחרים בחוץ ולמידה רב־ממדית המשלבת למשל מוזיקה ודרמה.

מרואיינת נוספת סיפרה על האופן בו היא מזכירה לעצמה שהכלי של משחוק ומשחקים רלוונטי גם במערכת החינוך הפורמלית ויכול לענות על צורך:

אני כן יכולה להגיד לך שיש דברים שאני תוך כדי השנה, גם השנה, שאני אומרת לעצמי – יש לך כלי [המשחק], תשתמשי בו. ואני צריכה להביא אותו לקדמת הראש שלי, להנכיח את זה. הייתה לי כיתה בשנה שעברה שהייתי איתה משמונה ורבע עד עשר, שזה נשמע קצת אבל זה הרבה, זה שני שיעורים ופתיחת יום. זה היה ביום חמישי והם היו נפולים כאלה, הם היו מסכנים, ואז את יכולה בתור מורה להיכנס לכיתה ורק... גם את הרי באה ביום חמישי, גם את שבורה, לא רק הם, כן? [מחייכת] מהשבוע והבוקר וכזה, בלי קפה עדיין... ואז את יכולה להיכנס לכיתה וזה יכול להיות ממש מוריד [אנרגיות, מצב רוח]. אם התלמידים לא מחייכים את עוד יותר כאילו נופלת. ואז היה איזה שבוע שפתאום אמרתי לעצמי – אני צריכה לשחק איתם. אהבתי אותם, אני עדיין אוהבת אותם, בואו נשחק. שיחקנו, עשינו מלא משחקים.

כאן מודגש תפקיד נוסף של המשחקים והוא התרומה לתרבות

חברתית רגשית, הזדמנות לפרוק מתח, להיות בתנועה במרחב ולאפשר תקשורת פחות פורמלית בין מורים לתלמידים.

יחד עם הדוגמאות החיוביות, שימוש במשחוק ושילוב משחקים בהוראה צריך להתקיים באופן מתוכנן, תוך הפעלת שיקול דעת פדגוגי ואינו עובד תמיד, בכל תחום תוכן או סיטואציה לימודית וחברתית. במערכת הפורמלית הנשלטת ברובה על ידי למידה מסורתית יש צורך במורים עם ביטחון עצמי ומקצועי על מנת להפעיל את התלמידים במשחקים, שעלולים להיתפס על ידי הסביבה כבזבוז זמן שהיה יכול להיות מוקדש ללמידה. עוד גורם שיכול לסייע הוא סביבה בית־ספרית שיש בה תרבות של משחקים וסביבות למידה התומכות בכך.

חינוך ערכי ומעורבות חברתית

החיבור של תוכן המופיע בתוכניות הלימודים לנושאי אקטואליה ואקטיביזם חברתי בלט בכמה מהדוגמאות אותן נתנו המורים במענה לשאלה מה מאפיין ומייחד את ההוראה שלהם. מורים ומורות תיארו את ההזדמנויות שהם מוצאים בתכני הלימוד כדי להעלות את המודעות החברתית והפוליטית של תלמידיהם ולגרום להם להיות מעורבים בנעשה סביבם, בקהילה הקרובה והרחבה יותר.

מורה לספרות תיארה כך: "מעבר לעניין [של] איזו מתודה את בוחרת. זה באמת איזה שיח... איזה שיח את מזמנת סביב יצירה או סביב תקופה".

מנהל בית ספר הצהיר במפורש: "החינוך שלי מבוסס ערכים, התוכנית השנתית עסקת בנתינה, באחריות".

מורה לאזרחות תיאר את מטרותיו:

את השיעור הראשון בשנה באזרחות אני מתחיל ב[לשאול]

מה מעצבן אתכם? מה עצבן אתכם בחופש? כדי לעורר אצלם איזה שהיא מודעות לבעיה אזרחית ומעורבות חברתית, כי בסופו של דבר מטלת ביצוע עבודת החקר זה לפתור איזה שהיא בעיה אזרחית.

בנוסף להתנהלות שתוארה בדוגמה האחרונה, שמבוססת על תכנון מוקדם, מורה בתיכון סיפרה כיצד היא עוצרת את התוכנית הלימודית כשקורה משהו שמצדיק לדעתה עיסוק בו. היא נתנה דוגמה מפורטת והדגימה כיצד שילבה בין המטרות הלימודיות לבין החינוך והעיסוק בנושאי אקטואליה וחינוך ערכי:

[זה] היה שבוע אחרי האירוויזיון כשנהרגו חמישה פועלי בניין באותו שבוע, כאילו אחד באירוויזיון ועוד ארבעה באתר בראשון נראה לי זה היה, ואז אחד הילדים בכיתה ח' התייחס לזה. אמרתי סבבה, בואו נדבר רק על זה מעכשיו, היו לנו עוד איזה שלושה שיעורים עד סוף השנה בתכלס ואז עשינו מין פרויקט כזה. יש מדרש תלמודי על מגדל בבל, אז הייתה לבנה אחת נופלת הם היו בוכים, אבל אם היה אדם נופל הם לא היו שמים ליבם אליו. זה ככה הולך המדרש. עכשיו זה כאילו ה... ברור לך כאילו כמה הדבר הזה קשור לסיפור עכשיו של עובדי בניין ושוויון ערך האדם וזה שאנשים לא שמים על זה, ומצד שני הבניין חשוב. כי הקבלן, העבודה צריכה להיעשות, כל הכסף הוא קוצר על זה. זה היה גם כיתה שמאוד מאוד הייתה בעניין אז ממש עשינו שיחות כאלה של רגע, בוא נתמחר את זה. יש מחיר לחיי אדם? אבל הנה, הקבלן הזה אומר יש מחיר לחיי אדם וכו'.

ללא ספק יש במערכת מורים ומורות רבים המונָעים מערכים ומשקיעים בקידום מעורבות חברתית. אחד המשתתפים במחקר ציין במפורש כי לתפיסתו, ליוצאי תנועות הנוער "יש את זה":

אני חושב שהעולם החינוכי מאוד התעשר מאנשי חינוך לא פורמלי, אני חושב שיש בהם משהו מקסים. אני חושב שמאוד טורף את הקלפים, משהו שמאוד פתוח. משהו גם אידאליסטי. הם מגיעים מתוך אידאלים. רובם המוחלט. אני אגיד לך את האמת, אני לא פגשתי מישהו בתחום הזה [הוראה] שהוא לא אידאליסט. זאת אומרת שהוא בא לשם עבודה. אני לא מכיר, ואני מכיר המון.

עושה רושם כי המורים שפעלו בעבר בתנועות הנוער מורגלים ביצירת חיבורים למציאות יומיומית ולאקטואליה, חיבורים שהם מנסים להכניס אל הכיתה ואל הדיסציפלינה אותה הם מלמדים. ייתכן שהחשיבות שיש לנושא גרמה לכך שיש (כאמור, אין זה מדגם מייצג אלא התרשמות) יותר מורים ומורות לאזרחות והיסטוריה, מקצועות המאפשרים בקלות יחסית לזמן עיסוק אקטואלי וחברתי. יחד עם זאת, הופתעתי לגלות כי בנושא של חינוך ערכי לא עלתה הסוגיה המורכבת של עובדי הוראה והבעת דעתם הפוליטית חברתית במוסדות חינוך פורמליים. הסוגיה הזו של גבולות השיח החינוכי מעסיקה את מערכת החינוך ואת המורים (בעיקר למקצוע האזרחות אך לא רק) ונעדרה מן השיח בדבר הבדלים בין העבודה בתנועות לבין ההוראה בבתי הספר.

בפרק נסקרו כמה מאפיינים שנמצאו כמרכזיים ומאפיינים את ההוראה של מורים ומורות שהשתתפו במחקר. בנוסף להבדלים בפרקטיקות ההוראה, מנהלת תיכון סיפרה סיפור הממחיש לטעמה את ההבדלים בתפיסה החינוכית המנחה מורים ומורות שבעברם עבודה תנועתית:

בחמישה ביוני במערכת החינוך [העל־יסודית] קורה בדרך כלל דבר נורא מעניין. כי כל המבחנים נגמרו, התעודות כבר כתובות, ויש תלמידים, ויש מורים ואין באמת תוכנית.

עכשיו כאילו על פניו, מה היית מצפה שיקרה? שסוף סוף מורים יגידו – וואלה, אין לי מבחן, אין לי להכין תעודה, יש לי עכשיו את הזמן הזה עם התלמידים שלי, ואני יכול לעשות איתם את כל מה שבא לי. אני יכול להניע אותם, אני יכולה להביא להם את עצמי, אני יכולה לחנך אותם, אני יכולה לתת ערכים, אני יכולה לזמן התנסויות. הכול. כאילו היית מצפה שעכשיו מערכת החינוך [תחגוג]. במקום זה מה קורה? יש תור לחדר המנהלת, של מורים שבאים לשאול – מתי מתחילים לשחרר ב־12? מתי מתחילים לקצר מערכת? מתי יום בריכה? מתי יום קולנוע?...

אני חושבת שזה הזמן, שבו אתה רואה את האנשים שבאים מתנועות נוער, בהכללה כמובן, מסוגלים לקחת עכשיו שכבה שלמה, ולייצר את היום הכי מעניין בעולם. יום של חפש את המטמון, ויום של כזה ויום של כזה. אגב ולא רק בלי להניד עפעף, אלא גם בכיף. מורים אחרים מסתכלים עליהם לפעמים ואומרים [לעצמם] איזה מוזר הוא? מה יש לו? מאיפה המוטיבציה עכשיו? די נגמרת השנה! ואותו מורה, עומד מול כולם ואומר להם, זה ה'מאני טיים' שלנו, בואו איתי. בעיני זה כל כך בולט בתקופה הזאת. ואני זוכרת את עצמי שנים מחכה כמורה, כרכזת שכבה לימים האלה. ועפה על הימים האלה.

אכן, נראה כי מורים ומורות שבעברם ניסיון משמעותי בתנועות הנוער מלמדים קצת אחרת. הם תופסים את ההוראה ככזו שיש בה הקניית תוכן אך גם תהליך חינוכי מתמשך, הם מתייחסים לכיתה כקבוצה חברתית ומקדישים זמן ומאמץ לנושאים של למידה חברתית רגשית ומיומנויות תקשורת. הם מגוונים את פרקטיקות ההוראה שלהם באופן יצירתי ורב־ממדי, עושים שימוש במשחקים כחלק משגרת ההוראה ומנסים לייצר חיבורים של התוכן אל מה

שקורה מחוץ לגדרות בית הספר – חיבורים לסוגיות חברתיות ואקטואליות.

חשוב לציין כי סל היכולות הפדגוגיות הללו, של שימוש מגוון בכלי הוראה ולמידה, לא הוגדר כבלעדי וייחודי למורים יוצאי תנועות נוער, כפי שציינה אחת המשתתפות במחקר:

> אני חושבת שיש מלא מורים שלא היו חברי תנועה, ולא עשו חינוך בלתי־פורמלי מלא שנים, והם מביאים את זה אינטואיטיבית. כאילו יש [אצלם] משהו כזה שמביא את זה. בכלל, הרבה מורים צעירים זה הקטע שלהם, באים לסמינר ובאים עם איזה אינטואיציה. אולי לא עם כלים, אבל עם איזו אינטואיציה שזה כיוון נכון, משהו שהוא יותר קשור לפדגוגיה שרואה, שהאדם במרכז, שהתלמיד במרכז, שהמחשבות שלו חשובות ולא רק הידע שהוא רוכש.

על פי סילברמן־קלר (2005), לפדגוגיה של החינוך הבלתי־פורמלי יש נרטיב ייחודי מבחינות רבות: זמן ומקום הלמידה, התכנים, הדמויות, שיחות מעגליות, משחק ומשחקיות. בדומה לתכנים שעלו במחקר הנוכחי, גם סילברמן־קלר עושה שימוש במונחים גיוון וגמישות כשהיא מגדירה את היכולות של העוסקים בתחום ככאלו שיש להם "התמקצעות, גמישות מקצועית ותפקודית וידע ומיומנויות מגוונים" (עמוד 326). עוד היא מדגישה את התפקיד האקטיבי שיש לאנשי חינוך בלתי־פורמלי כמחנכים היודעים לעצב את הקונטקסט כדי לאפשר למידה. במחקר זה עולה כי המורים שיצאו מתנועת הנוער הצליחו להעביר בכניסתם למערכת הפורמלית חלק מהפדגוגיה הבלתי־פורמלית שהביאו איתם אל העשייה החינוכית בבית הספר.

לעיתים התובנה כי יש למורים ולמורות אפשרויות הוראה מגוונות המתבססות על הניסיון מתנועת הנוער הגיעה בשלב מאוחר יותר ולא מיד עם הכניסה להוראה. הבנה זו, כי ניתן לעשות שימוש

במתודות וכלים בהם עשו שימוש בהדרכה ולהכניס אותם לבית הספר, השפיעה על הפרקטיקה בכיתה ועל תחושת המסוגלות וההצלחה של העוסקים בהוראה. יחד עם זאת, לעיתים הגישה הרב־ממדית נתפסת בבית ספר כ"לא שייכת", ככזו שלא מקדמת באופן ישיר את מטרות הלמידה או ההערכה ועל המורים להצדיק לעצמם ולאחרים את העשייה שלהם לאורה.

בפרק זה עלו נושאים אשר נמצאים בהלימה לשיח במערכת החינוך הפורמלית על פדגוגיה חדשנית או רלוונטית. הלמידה שתוארה על ידי המרואיינים הינה מגוונת, רלוונטית, כזו שיש בה גמישות ובחירה והעושה שימוש בכלים ובמתודולוגיות כגון משחוק וטכנולוגיה. בנוסף לתועלות הרבות, למידה דרך התנסות שבה יש ללומד תפקיד פעיל תוארה כאותנטית ונתפסת כרלוונטית יותר על ידי הלומדים, מחוברת לעולם שמחוץ לבית הספר כמו גם מייצרת הנעה ללמידה. עוד בלט הניסיון לשבירת הגבולות בין הכיתה לחברה על ידי חוויות למידה מחוץ לבית הספר או עיסוק בסוגיות חברתיות. כן הודגשה על ידי המרואיינים החשיבות של התנסות בעולם האמיתי, הטומנת בחובה לקיחת סיכונים והזדמנויות להצלחה כמו גם לכישלון, וזאת תוך אזכור המונח מורטוריום.

פרק רביעי

קשר כפול

מערכות יחסים ודפוסים של דיאלוג

בפרק על ההבדלים בין החינוך הפורמלי לחינוך הבלתי־פורמלי העלו משתתפי המחקר הבדלים הנוגעים למהות הקשר הבין־אישי בין מדריך/מחנך לחניכים/תלמידים, כמו גם הבדלים הקשורים לגבולות הקשר והאינטנסיביות שלו. בפרק על אופני הוראה תואר כי בפעילויות המאפיינות את החינוך הבלתי־פורמלי יש מרכיב משמעותי של אינטראקציות חברתיות ושל שיח. השיח הזה פעמים רבות הינו רב־שיח המאפשר פיתוח מיומנויות תקשורת ותורם לאמון ולתחושת הלכידות והשותפות. למעשה, כלי העבודה המרכזי של המדריך בתנועות הנוער הוא השיחה וההקשבה בגובה העיניים (גרטל, פאר, בן נון, 2018). כפי שאמר אחד המשתתפים במחקר: "הקשר עם מבוגר אחראי הוא דבר משמעותי מאוד מאוד בתנועות הנוער". הדבר מתיישב היטב גם עם ההגדרה של הלמידה בחינוך הבלתי־פורמלי כלמידה מצבית ולפיכך תלויה במשתתפים בה, במערכות היחסים ביניהם ובשיח שיקיימו.

מונח נוסף שהוזכר קודם ויש בו ערך לפרק הנוכחי הוא מונח ה"סימטריה" שהציג כהנא (2000) כחלק מהצופן הבלתי־פורמלי. להגדרתו סימטריה מאפיינת יחסי גומלין המבוססים על יחסי

שוויון או שוויון־ערך בתיאום הדדי וללא כפייה. גם נושא הלמידה החברתית רגשית ובמסגרתה דגש על דמויות המבוגרים (המורות והמורים) ומהות הקשר שלהם עם התלמידים קשור למערכות יחסים ותקשורת בהן יעסוק הפרק הנוכחי.

כפי שניתן להתרשם, נושא קשר ומערכות יחסים עובר כחוט השני בכל התחומים בהם היה עיסוק עד כה. המשתתפים במחקר התייחסו בהקשרים רבים לאופני ומאפייני הקשר עם אחרים (תלמידים, הורים, מורים אחרים והנהלה) בתנועות הנוער, וכיום בעבודתם במערכת החינוך הפורמלית. הניתוח והדיון כאן יתרכזו בקשר עם הלומדים ובתפקיד של קשר חברתי ורגשי בהקשר של הוראה ולמידה.

מונח נוסף שחשוב להכיר בהקשר הנידון הוא חינוך דיאלוגי, או למידה דיאלוגית. נמרוד אלוני מגדיר דיאלוג כ"שיחה שהמעורבים בה מנכיחים את עצמם ומתעניינים בזולתם הן מבחינת אנושיותם המשותפת והן מבחינת אישיותם הייחודית, ותוך כדי הסתמכות על אמון, כבוד, פתיחות וקשב הדדיים, הם מתקדמים יחד אל הבנה טובה ומקפת יותר של עצמם, של זולתם, ושל הקשרי החיים המשותפים להם" (אלוני, נ. הוראה דיאלוגית).

המונח דיאלוג מתואר בעולם החינוך כקשור למערכות יחסים, לתפיסות עולם, לבחירות פדגוגיות ולהערכה ובעצם לכל מרכיבי העשייה החינוכית ברמה האידאולוגית ובהיבטים הפרקטיים (דמארי, 2017). העמקה בחינוך דיאלוגי ניתן למצוא בכתביו של פאולו פריירה, אשר קרא לבטל את ההפרדה בין מורה לתלמיד במערכת הפורמלית ובמשנתו החינוכית יש לדיאלוג מקום מרכזי (שור, פריירה, 1990). בחינוך הדמוקרטי למשל, הדיאלוג יכול להיות בין אדם לבין עצמו, בין חונך לנחנך, בין תלמיד למורה, בתוך קבוצה או בהיקף רחב יותר עם הקהילה (הכט, רם, 2008).

בעבודת התזה של דמארי היא כותבת על החינוך בתנועות הנוער ודיאלוג כי:

> דיאלוג כקוד תרבותי, הינה מטרת־על אליה שואפים, וגם אמצעי וכלי חינוכי מרכזי. סביבה חינוכית המקדמת את פיתוחה של אישיות דיאלוגית, מתבססת על חוויה של למידה והתנסות שמדגישה את האחריות של היחיד על המציאות ועיצובה, יכולת ניהול העצמי, חשיבה ביקורתית והטלת ספק. הלמידה הדיאלוגית מתבססת על המפגש והשיחה ככלי מרכזי, ועל פיתוח אינטליגנציה רגשית. (עמוד 136)

היא מוסיפה כי בתנועות הנוער המפגש עם המחנך נתפס כמפתח לתהליך החינוכי, אף יותר מרכישת ידע והישגים. המחנך מהווה דמות מבוגר משמעותית, ותפקידו המרכזי הוא לבסס עם חניכיו יחסים קרובים ואותנטיים, באמצעות מפגש אינטימי, קרוב, המתקיים "בגובה העיניים" (עמוד 138).

בתנועות הנוער מתארים מספר תכונות אישיות ומאפיינים התנהגותיים לדמות המנהיג החינוכי, המדריך. כך למשל, מדריכים נתפסים ככאלו המעניקים יחס אישי לחניכים ו"רואים אותם". היחס האישי הזה מוערך על ידי החניכים ואף משפיע על ההתמדה שלהם ומידת ההשתתפות שלהם בתנועה. הקשר האישי הוא ברובו קשר חברי המתוחזק גם מעבר לפעולות הקבוצתיות, בשיחות אישיות בימי הפעילות או בנוסף להם. התנהלות נוספת שתוארה היא שמירה על איזון בין סמכותיות וקרבה. ניכר כי יש גמישות רבה בתפיסות התפקיד והמדריכים מצליחים לשלב היטב בין נקיטת סמכות ונחרצות כשיש בהם צורך ובין קשר חברי, גמיש ובלתי אמצעי עם החניכים (אבן, הימן זהבי, בורגר, 2016).

ניכר אם כן כי בחינוך הבלתי־פורמלי ובעיקר בתנועות הנוער החינוך הוא תלוי דיאלוג, וכי תקשורת בין־אישית מיטיבה וסימטרית נמצאת בליבה של העשייה החינוכית.

גם בחינוך הפורמלי יש עיסוק מחקרי ויישומי בקשר בין אנשי החינוך המבוגרים לתלמידים. איכות יחסי הגומלין בין המורה לתלמיד מתוארת כאחד מגורמי הניבוי העיקריים להתפתחות קוגניטיבית ורגשית של התלמיד ויש ליחסים אלו תרומה למוטיבציה לימודית ולהצלחה בבית הספר (ניסן, 2010). הנושא של יחסי גומלין בין מורים לתלמידים כולל תתי נושאים רבים כגון האינטראקציות בכיתה, מתן משוב לתוצרי תלמידים או לשאלות בכיתה, אקלים כיתתי וטיפול בבעיות משמעת. למרות העיסוק הרב והבנת החשיבות של דיאלוג במערכת הפורמלית, המושג פדגוגיה דיאלוגית עדיין נתפס כמאפיין בעיקר את החינוך הפרוגרסיבי, עובדה הקשורה גם למאפייני כוח וסמכות שכן במסגרת פדגוגיה זו אין לצד אחד (לדוגמה המורה) עליונות או בעלות על הידע (הכט, רם, 2008).

מממצאי המחקר הנוכחי ניכר כי מורים ומורות שהגיעו מרקע תנועתי מיומנים ביצירת קשר בין־אישי דיאלוגי עם חניכים ולומדים, ורואים במרחב דיאלוגי המאפשר ביטוי אישי חלק בלתי נפרד מהעיסוק בחינוך. התנהלות זו תואמת את מאפייני החינוך המחברים בתנועות הנוער (הימן זהבי, גרטל, 2017): יחסי תקשורת וקרבה בין מחנכים לחניכים, יחסים המאופיינים בפתיחות, עומק ושיח חברי. הקשר הקרוב נתפס כמשמעותי ומשפיע עבור החניכים וככזה שתורם להנאה והנעה של המדריכים – ובאופן דומה, אצל המורים במחקר הנוכחי. להלן שלושה נושאים מרכזיים שעלו במחקר וקשורים לנושא הפרק: סימטריה ותפיסת הדדיות של הקשר, המרכזיות של מערכות יחסים בהוראה, פרקטיקות של קשר הבאות לידי ביטוי במערכת הפורמלית.

סימטריה ותפיסת הדדיות של קשר

הדוגמאות שנתנו המשתתפים במחקר עוסקות בהגמשת ההיררכיה בבית הספר ובמערכות יחסים של שותפות (בין מבוגרים לתלמידים ובין מבוגרים למבוגרים אחרים) שיש בהן שאיפה לסימטריה ושיח "בגובה העיניים".

מורה תיאר כיצד הוא מגדיר את העשייה החינוכית בפנייה לתלמידים: "[אני אומר להם –] אנחנו שותפים, בואו תגידו מה אתם רוצים, מה החלומות שלכם, מה מעניין אתכם, מה גורם לכם לתשוקה".

מנהלת שיתפה בדוגמה המעניקה הצצה לתפיסותיה לגבי קול הלומדים והמקום המרכזי שהוא צריך לתפוס לדעתה בבית הספר:

> אם יש שיחה אצלי על תלמיד מסוים עם התלמיד, ויכול לשבת פה [בחדר] צוות של עשרה אנשים, והתלמיד יושב כאן, אז אני אגיד שברוב בתי הספר, מי שיוציא סיכום שיחה זה אחד מהאנשים המבוגרים שבחדר. ואצלי זה תמיד יהיה תלמיד. זאת אומרת בסוף השיחה תמיד התלמיד יקבל ממני דף עם נקודות לסיכום השיחה, והוא יישב חמש דקות עם מי שהוא יבחר, והוא יכתוב סיכום של מה שהוא הבין מהשיחה, מה הוא שמע בשיחה, מה הוא למד מהשיחה, מה הוא התחייב בעקבות השיחה. והוא יגיש לנו את זה. ואת יודעת זה נשמע אולי משהו נורא קטן, ואני לומדת הרבה מאוד מהסיכומים של התלמידים שלי, כי זה הרבה פעמים גם גורם לי לנהל את השיחה אחרת. כי עכשיו אני כבר יודעת איך הילד שומע את הדברים.

המנהלת חולקת כאן דוגמה פרקטית שממחישה את ההזדמנות שיש מבחינתה לתלמיד להביא את הקול שלו ולהיות שותף שווה בשיח.

בבית ספר נוסף תואר תהליך במסגרתו התלמידים שותפים בקבלת החלטות לגבי קבלת מורים חדשים:

> אם את רוצה ללמד פה את צריכה לבוא להעביר שיעור לדוגמה. בשיעור לדוגמה תשב גם ועדה של תלמידים שתייעץ לי לגבי ההחלטה האם לקבל אותך או לא, והיא תשב גם בריאיון אחרי ותשאל אותך מה את מנגנת ומה היה לך קשה בשיעור והתלמידים ישאלו אותך, ואני אסתכל לראות את האינטראקציה שלך עם התלמידים. ויש מורים שאומרים 'אתם השתגעתם? מה... שכחתם רגע מי הבוס ומי לא בוס'. והם לא מתאימים לבית ספר הזה וזה מצוין, יתאימו לבית ספר אחר, אולי יתאימו גם לתלמידים אחרים.

מעבר לתהליך המיון המייצג את התפיסות בבית הספר, הושם דגש בדוגמה הזו גם על חשיבות האינטראקציה ומערכות היחסים עם התלמידים כגורם מרכזי להתאמה לתפקיד ההוראה.

הכול יחסים

את החשיבות שמייחס מנהל ליכולות הבין־אישיות הוא ביטא בהתייחסות לדמות המורה אותו הוא מחפש בתהליכי גיוס לבית הספר: "בעבר כדי להיות מורה טוב היית צריך להיות מאוד דיסציפלינרי, והיום אם אתה לא יודע לתקשר עם הילדים, אין לך שום סיכוי". לאחר מכן הוא נשאל איך נראית כיתת החינוך של מורה יוצא תנועות נוער לעומת מורים טובים אחרים, והשיב: "הדבר הכי בולט עוד הפעם הוא היחסים. יש לו [למורה] יחסים מאוד קרובים עם התלמידים. במיוחד [עם] תלמידים שיש להם קושי, ויש מלא תלמידים שיש להם קושי. מלא".

היכולת הזו של יצירת קשר בין־אישי עם לומדים הוצגה גם על ידי משתתפים אחרים כחשובה ולעיתים כמאפיין מבחין בין סגנונות הוראה וחינוך:

אני רואה מורים או שהם מתנהלים בתוך החרדה הזאת ואומרים 'אני דיסציפלינרי' תעזבו אותי באמא שלכם מכל השאר, או מורים שהם מטשטשי גבולות לחלוטין ומאפשרים לעצמם באמת ליהנות. אבל אני לא רואה מורים שהם באמצע.

מורה אחר נשאל מה מייחד את ההוראה שלו והמענה משקף את הגמישות שהוא רואה בקשר שבין מורה לתלמידים בסביבה הפורמלית:

יש לי את השובבות הזאת, כאילו... את הילדותיות הזאת, היא בפנים, ואנשים פתאום לא מבינים. כאילו גם עם תלמידים יכולתי לעשות צחוקים לגמרי, פתאום להיות שיא הרציני, אני מאוד משחק על המעברים האלה בראש שלי, זה לפעמים מבלבל אבל בגדול אני חושב שזה דבר חיובי.

הדוגמה הזו דומה מאוד לתכונות המדריך בתנועות הנוער, אותו מדריך שמצליח למצוא את האיזון בין סמכותיות לקשר חברי ונע בין התפקידים בקלות וגמישות.

מנהלת ומנהל בית ספר הביעו באופן מפורש את חשיבות היחס האישי כחלק מתפיסת התפקיד שלהם:

כמו שנכנסת לכאן [לבית הספר] ואמרת וויי, איך את מכירה את השמות [של כל התלמידים], אני מכירה את השמות של כל הילדים, אני יודעת הכול;

הדלת שלי פתוחה ותלמידים מדברים איתי, תלמידים באים אלי, ואני בקשר איתם ואני פותר להם בעיות.

המתואר כאן על ידי שני המנהלים אינו שכיח. לתלמידים יש קשר ישיר ובלתי אמצעי עם המנהל או עם המנהלת בסביבה הבית־ספרית.

נושא מערכות היחסים והקשרים הוצג לעיתים בהשוואה לתנועה:

[ההבדל הוא] קודם כול יחסים. האופן שבו גדלתי בתנועה, היחסים בתנועה בין מדריכים ובין תלמידים, בני נוער, חניכים הם יחסים אחרים, הם יחסים שאפשר להגדיר אותם, אפשר לנסח אותם, הם יחסים יותר אינטימיים, יותר קרובים, פחות מסיכות, פחות ריחוק. לא שזה לא קיים בבית ספר גם, אבל משהו בברירת המחדל הבית־ספרית או חוסם את זה או מקשה על זה. ובתנועת נוער זה מאוד מאוד חזק.

משתתף נוסף לא הצליח להגדיר את מקור ההבדל אבל הצביע על הבדל משמעותי בין איכות היחסים בתנועות הנוער לזו בבית הספר:

יש משהו ש[נותר] כשהיית עם בני נוער בזמן מסוים, שהוא נצרב, נצרב מאוד מאוד חזק, שבבית ספר זה לא קורה... לא יודע למה.

מורה נוספת השתמשה במונח אינטימיות ותיארה עד כמה הקשר מקיף ועמוק:

האינטימיות הזאת. כאילו אין, אין שום יחסים בעולם אני חושבת, למעט צבא, אבל זה פשוט אורך זמן שהוא הרבה יותר, וגם אין יחסי מרות. הרי בתנועה הכול בלתי־פורמלי.

אין שום דבר שיכול להשוות למה שיש לי עם הילדה [חניכה] הזאת, אם אני מכירה אותה מגיל 15 כחמשושית, הייתי איתה בהתבגרות ואני מכירה את המשפחה. כל כך אינטימי, ששום קשר אחר כך שאתה יוצא בחיים הוא לא כזה. אף אחד לא באמת מכיר את ההורים שלי ואת האחים שלי והיה אצלי בבית והייתי אצלם ולתוך הלילה ויצאנו למחנות ויצאנו לקורסים ולהכשרות.

הקשר מתואר כאן גם במונחים של אינטנסיביות ומשך זמן וגם בגיוון של התקשורת. את הקשר הזה הצליחו במקרים רבים יוצאי תנועות הנוער לאפשר ולקיים במידה מסוימת גם במערכת הפורמלית בפרקטיקות שונות.

פרקטיקות של קשר

התייחסות למהות הקשר באה לידי ביטוי בפרקטיקות שונות של העבודה החינוכית, בהוראה ובהערכה בתוך בית הספר וגם בקיום קשר מחוץ לכותלי בית הספר ומחוץ לעיסוק הלימודי.

מורה התייחסה לחשיבות הקשר המקיף (הוליסטי) שלה עם התלמידים כמטרה: "[חשוב לי] לראות את התלמיד מעבר לשעות בית הספר, בחוזקות שלו".

באותו הקשר של הסתכלות על הלומד מחוץ לשעות הלימודים, סיפר אחד המרואיינים כיצד ביקור במהלכו הביע עניין בעשיית תלמידה מחוץ לבית הספר יצר אצלה מוטיבציה ומחויבות ללמידה:

זאת הייתה שנה אחרונה שלה [בתיכון], שנה יחידה שעבדתי עם הכיתה הזאת, ואחת מהם הייתה בצופים, הייתה מדריכה, ובאתי עם אשתי לטקס פתיחת שנה בשבט. היא

לא שכחה לי את זה עד סוף השנה. בסוף השנה כאילו, אני לא יודע אם יש לי את ההודעה הזאת עדיין בפלאפון אבל היא כאילו ממש זכרה שאפילו המחנכת שלה אף פעם לא באה, המחנכת כיתה אפילו, לא באה אליה לזה, וכאילו... ואולי זה קצת נשמע לא פוליטיקלי קורקט מה שאני הולך להגיד, אבל זה כאילו... כאילו קניתי אותה עד סוף השנה.

באופן דומה, מורה לאזרחות סיפר על נקודות ההשקה בין המקצועי לאישי, בין הדיסציפלינרי לחינוכי:

אחת התלמידות בתחילת השנה שאלה אותי – 'אם אני אצטרך... אם אני ארצה לשלוח לך הודעה, אני אחשוב על משהו שקשור לאזרחות, אני אראה משהו בטלוויזיה או בעיתון, בארבע לפנות בוקר. אני יכולה לשלוח לך הודעה?' ואז כזה לא עניתי מיד, הופעתי מהשאלה, ואני חושב ש־99% מהמורים היו אומרים לה ברור שלא וגבולות וזה, וחשבתי על זה שלוש־ארבע שניות ואמרתי לה תקשיבי, אם נגיע למצב שאת שולחת לי הודעה בארבע לפנות בוקר שקשורה לאזרחות, אז אני עשיתי את שלי בתור מורה.

לעיתים התפיסה של חשיבות קשר מבוגר־ילד הינה חלק מהתרבות הארגונית של בית הספר בו מלמדים יוצאי תנועות הנוער ומסדירויות המעוגנות בו. כך תיאר משתתף את המתרחש בבית ספרו כדי לקדם קשר עקבי של כל לומד עם מבוגר משמעותי אחד לפחות:

המודל הכי גדול שיש בבית ספר הוא מודל החונכות. משכבת ט' ומעלה אין לנו כיתות אם של מחנך, יש אבל בערך, יש שיעורי חינוך. אני ואת כתלמידים בכיתות ט' יכולים ללמוד יחד תנ"ך, ספרות, היסטוריה, הומניסטיקה לבחור קורסים, בשיעורי חינוך נהיה בקבוצות אחרות, כי

אנחנו מנסים לשבור את המבנה הכיתתי. התלמיד בוחר, ואנחנו מנסים לתת לו את הבחירה הראשונה שלו. ואז בשיחה הזו אנחנו מגלים להפתעתנו הגדולה, שהלימודים זה לא הדבר החשוב ביותר לתלמידים! אז מדברים איתם על תוכניות טלוויזיה שהם רואים, ועל הסרטים שהם הולכים [אליהם] ועל החברים שלהם מחוץ לבית ספר ובתוך בית ספר, והבחירות שלהם. הייתה לי תלמידה שסיפרה לי על העובדה שהיא מחביאה בקבוקי בירה בבית, בארון שלה. אמא שלה יודעת ואבא שלה לא יודע, ועל זה דיברנו, על דברים כאלה. ובשאלון האקלים שנשאל, המצב של הקשר בין התלמידים למורים, יכול להיות שאת תדעי את הנתונים האלה יותר טוב ממני, אבל אני חושב שהממוצע הארצי זה 40% מהתלמידים מרגישים בנוח לפנות לצוות, אצלנו 84% מהתלמידים מרגישים בנוח לפנות לצוות. שזה עדיין לא מספיק טוב בעיני, אבל זה פי שניים [מהממוצע הארצי], זה מטורף.

הדוגמה הזו מתארת בית ספר שהגדיר את הדיאלוג כחלק מרכזי בעשייה החינוכית וגיבה את האמירה הזו גם בסדירויות ובמבנה ארגוני שתומך בשיח דיאלוגי ומייצר לו מסגרת של מקום וזמן.

דוגמה נוספת של התנהלות דיאלוגית ניתנה בנושא הערכה. משתתפת במחקר תיארה את המקום שניתן לקול הלומדים בתהליך הערכה מעצב, במקום תעודות מסורתיות:

הערכות אצלנו זה הערכות דיאלוגיות. קודם כל מתבססות על מה שהם [התלמידים] מעריכים את עצמם. אני מגיבה על מה שהם מעריכים את עצמם. והם מדויקים להפליא וכנים.

עוד דוגמה מעולם ההערכה עסקה במבחנים:

כל מבחן אצלי תמיד מתחיל באותו עמוד. כל העמודים הראשונים במבחן אצלי נראים אותו דבר. ותמיד בעמוד הזה יש חצי מהעמוד מקום [פנוי] למשוב של התלמיד על המבחן. הוא כותב לי איך הוא הרגיש בזמן המבחן, מה היה לו קשה ומה היה לו קל, מה הוא למד, כמה לדעתו הוא יקבל, מה הוא חושב על זה, הכול. וכשמורה בודק מבחן כזה, שיש בו משוב של התלמיד על המבחן, הדיאלוג הפדגוגי משתנה לחלוטין. יש פה איזה עומק אחר. עכשיו אני יכולה להגיד לך שעכשיו כשנכנסתי לפה כמנהלת חדשה, והבאתי את הפרקטיקה הזאת כפרקטיקה שאני כבר שש־שבע שנים הולכת איתה, אז היו פה מורות שביקשו לראות דוגמאות. יש לי מאות דוגמאות, אז יש משובי מבחן שתלמיד יכול לכתוב חרא בגדול עם שבעה סימני קריאה, ויש משובי מבחן שהתלמיד יכול לקחת עכשיו דף פוליו ולספר לי על חברה שנפרדה ממנו אתמול בעמוד שלם.

בתנועות הנוער הדיאלוג הוא ברוב המקרים בשיחה, כאן הובאה דוגמה נפלאה בה נעשה שימוש בתהליך הערכה מקובל ולא מאוד אהוד בבית ספר, המבחן, והפיכתו בנוסף לתהליך הערכה גם להזדמנות דיאלוגית.

מנהלת בית ספר על־יסודי שיתפה בדוגמה הממחישה את חשיבות הקשר בין מבוגרים לילדים בעיניה ואת האופן בו ניתן לשלב אותו בבית הספר באופן הומוריסטי ומשחקי:

עשיתי דף 'תלישים' כזה שתליתי אותו בכל הבית ספר, וכתבתי עליו בגדול: 'מורה יקר האם מצאת למי להחמיא היום?' ועל כל התלישים שמתי מחמאות. בעיקר שקשורות ללמידה – כניסה לשיעור בזמן, הוצאת ציוד, דברים כאלה. אבל הנכחתי בבית הספר פתאום איזה תרבות. תרבות

משחקית, זה משחק. היו נכנסים אלי תלמידי י"ב, כפול ממני בגודל, עם הפתקון שהם קיבלו מהמורה, עם החיזוק החיובי הזה, והם שמו אותו פה בפלאפון כדי להראות בבית, והייתי אומרת כאילו, וואו!

כפי שתואר בנושאים אחרים, פעמים רבות המורים והמורות יוצאי תנועות הנוער מביאים את התפיסות שלהם וההרגלים אל תוך העשייה במערכת הפורמלית. הם מייצרים מרחבים בהם ניתן לקיים קשר בינאישי כפי שהורגלו אליו, כזה המעניק במה מרכזית ללומד ומעריך את הדיאלוג. רוב המשתתפים במחקר רואים במרכיב היחסים והקשר הבין־אישי חלק מרכזי מתפקידם וגורם חיוני לפעולה החינוכית ולפיכך פועלים לקידום מערכות יחסים דיאלוגיות עם התלמידים. הם נדרשים לעיתים להמציא מסגרות חדשות לקיום הקשר הדיאלוגי (כמו במנגנוני החונכות) ולעיתים למצוא במערכת הפורמלית אפשרויות יצירתיות אחרות.

יחד עם זאת, לא כל כך פשוט להעתיק את מערכות היחסים האינטימיות ואת דפוסי הקשר השוויוני והדיאלוגי אל כיתות הלימוד ואל בתי הספר. אחד החסמים הוא שהמערכת אינה מתגמלת או מעודדת היבטים של יצירת יחסים, אלא משדרת שמה שחשוב הוא הישגים אקדמיים – ציונים – ולא אהבת הדעת או יחסים של הוגנות ואכפתיות (ניסן, 2010) [מתוך הרצאתו של גדעון טרן]. בתנאים כאלה, קשה מאוד להעמיק ולייצר יחסים.

במורכבות הזאת, דמותו של מנהל בית הספר הופכת להיות משמעותית ביותר, גם מבחינת המדיניות שהוא מנהיג ביצירת אקלים בית־ספרי. תפקיד המנהל הוא לתת ביטוי ממשי, בצורה של מסגרות זמן ומרחב, בבניית מערך של הנחיה, הכשרה וליווי של המורים ובניהול היחסים הללו בין המורים לתלמידים. גם במחקר הנוכחי עולה כי אנשי ונשות חינוך הנושאים בתפקידי ריכוז וניהול זוכים לזירה דיאלוגית נוספת – הדיאלוג עם עמיתים, חברי צוות

ועם כפיפים – ובכך יש להם הזדמנות נוספת להשפיע על השיח המוסדי. מורה שמרגישה כי רואים אותה, יש מקום לשיח עימה והשיח הוא שוויוני וסימטרי, יכולה להעתיק את המודל הזה גם אל כיתת הלימוד שלה.

הסבר נוסף בנוגע לקושי ליצור קשר סימטרי מקורו בהבדלים משמעותיים בין תנועות הנוער למערכת החינוך הפורמלית. בפעילות החינוכית בתנועת הנוער הלמידה היא דו־כיוונית או דואלית. לכל פעולה או הדרכה יש שתי מטרות מקבילות: הידע שמקבלים החניכים וההתפתחות של המדריך בהעברת הפעולה ובכישורי ההובלה והמנהיגות שלו (שור, פריירה, 1990). במערכת החינוך הפורמלית יש הגדרה חד־ממדית לכך שמטרת השיעור הינה התפתחות ולמידה של התלמיד ולא של המורה, ולפיכך נעדרת אותה רמת הדדיות שניתן למצוא בתנועות הנוער.

חסמים נוספים עומדים בפני קידום דפוסי תקשורת דיאלוגית. במונח הוראה דיאלוגית נכנס עקרון ההשעיה. רמת הדיאלוגיות היא במידה רבה יכולת ההשעיה של השליטה המורית בשיח ובידע, כי כאשר המורה אינו כל־יודע הוא פתוח וקשוב יותר (ניסן, 2010). כאמור, בסביבה הבית־ספרית יש פחות גמישות במובני זמן ומקום ולעיתים יש צורך להתקדם בתוכנית הלימודים, צורך המאיץ במורה לחזור לעמדת כל־יודע ומעביר הידע. כלומר, שיח כיתתי רחב אינו מצליח ברוב המקרים להתקיים כשיח דיאלוגי. חסמים מתהווים גם מגודל כיתות הלימוד, גודל ההופך את הדיאלוג לרב־שיח רחב, וגם מקיום א־סימטריות מובנית בין מבוגרים וילדים, בין מורים לתלמידים (שור, פריירה, 1990). יחד עם זאת, ראינו כי יש בתי ספר העושים שימוש יצירתי בכוח ההוראה במערכת השעות ויוצרים קבוצות חינוך קטנות יותר שבכוחן להגדיל את הסיכוי לשיח דיאלוגי ולמערכות יחסים קרובות יותר.

פרק חמישי

עמוד שדרה

מנהיגות, חוסן, ביטחון מקצועי ותחושת מסוגלות

העבודה החינוכית בבית הספר הינה מורכבת ומאתגרת. היא כוללת משימות מגוונות ומחייבת פעילות במצבי אי־ודאות משתנים ורבי פנים (כפיר, אריאב (עורכות), 2008). יעידו על מורכבות המשימה גם אחוזי הפרישה הגבוהים ממקצוע ההוראה בארץ, כמו בכל העולם. מורכבות המקצוע והכישורים הנדרשים כיום מן המורה מחייבים שהעוסקים בהוראה יהיו בעלי יכולות אקדמיות ובין־אישיות גבוהות לצד יכולות התמדה והתמודדות עם מורכבויות התפקיד.

המשתתפים במחקר ביטאו סימני עמידות וחוסן בעבודתם במערכת החינוך בהקשרים רבים. מטרת הפרק הנוכחי הינה לתאר את הממצאים כמו גם להבין את המקורות הפנימיים והחיצוניים לעמידות הזו ולאתר התנהגויות ותפיסות התורמות לה.

יכולת העמידות והצמיחה במצבים מורכבים מתוארת בכמה מונחים בעברית כגון חוסן, עמידות ותחושת מסוגלות. באנגלית המונח המקובל הוא Resilience, המוגדר כיכולת של עוסק/ת בהוראה לגייס משאבים אישיים וסביבתיים להתמודדות עם אתגרים מקצועיים. זהו תהליך דינמי בו תכונות אישיות והקשר מצבי

תורמים לגיבוש אסטרטגיות התנהלות אשר בסופו של דבר מייצרות דמות מקצועית מחויבת לתפקידה, מחויבת לצמיחה אישית ובנוסף מובילה לתחושת שביעות רצון (Mansfield, 2019).

בעברית, המונח "חוסן" או "גמישות" הפך נפוץ בשנים האחרונות אך חסרה אמירה חד־משמעית ברורה לגבי המשמעות שלו בהקשר של מקצוע ההוראה (ברץ, 2016). ההגדרות הקיימות מתמקדות בזיהוי סכנות, מנגנוני הגנה במצבי חירום וכן יכולות התורמות להתאוששות מהירה ממצבים כאלו.

יתרה מכך, הגדרות של חוסן כוללות לעיתים לא רק התאוששות ממצבי לחץ אלא אף יכולת צמיחה כתוצאה מתגובה בריאה למצבים מלחיצים. כפי שניתן להבין מההגדרות, חוסן ועמידות משיקים לעולמות הפסיכולוגיה, תורת הארגונים, שחיקה, מוטיבציה וכדומה.

המשתתפים במחקר הגיעו לתפקידי הוראה אחרי תפקידי מנהיגות בתנועות הנוער. תפקידים אלו מאופיינים בגיל צעיר של נושא התפקיד לצד אחריות גדולה, אחריות בהיקף שלרוב אין למי שבגיל או ותק דומה במערכת החינוך הפורמלית. על פי השיח עם המרואיינים, ניכר כי הזהות המנהיגותית לצד הניסיון החינוכי והארגוני־תפעולי השפיעו בכמה אופנים. ההשפעה הראשונה שצוינה באופן ברור הייתה ערכו של הניסיון המקצועי בתנועת הנוער והלמידה ממנו לגבי סיטואציות דומות במערכת הפורמלית. כך למשל, אחד המורים העיד לא רק על עצמו אלא ציין שלדעתו מורים שמגיעים מתנועות נוער מתורגלים יותר בסביבה המאופיינת בשינויים רבים ולפיכך מתמודדים טוב יותר ונלחצים פחות במצבי משבר ושינויים. בדברים נאמר, לעיתים מפורשות ולעיתים במשתמע, שיש למורים אלו תחושת ביטחון ותחושת מסוגלות עצמית.

כיצד מגדירים מסוגלות עצמית של הפרט? באנגלית עושים שימוש במונח Self-Efficacy שתרגומו לעברית, על פי המילה

לחולל, הוא – חוללות עצמית (מינץ, 2013). בפרק זה ייעשה שימוש במונח השגור מסוגלות עצמית. תחושת המסוגלות העצמית של האדם מוגדרת במידת אמונתו כי יש ביכולתו לארגן ולבצע התנהגויות הדרושות להשגת התוצאות הרצויות בעיניו (Bandura, 1997). תחושת מסוגלות עצמית של מורה היא זו אשר מבחינה בין מורה החש כי הוא יכול לממש את הפוטנציאל שלו, ולהתמודד ביעילות עם אתגרי המקצוע, לבין מורה המאמין שיש לו יכולת נמוכה לעמוד באתגרים ועקב כך יתפקד ברמה פחותה מזו שהוא מסוגל לה (קס, 2001). מעבר ליכולות האמיתיות, יש עניין של אמונה ביכולת העצמית על מנת להגיע להישגים במשימה מסוימת.

תחושת המסוגלות העצמית אינה עומדת בפני עצמה והיא מתנהלת בהקשר חברתי וארגוני, כך שיש לגורמים רבים כמו אקלים בית הספר, יחסי החברות בצוות, אופי המנהיגות ודפוסי התקשורת, השפעה גבוהה על הרכיב החשוב הזה בהצלחתם של מורים.

מממצאי המחקר עולה כי החוסן של יוצאי תנועות הנוער העוסקים בהוראה מבוסס על שלושה היבטים מרכזיים: על ניסיון מקצועי עשיר, על ביטחון עצמי וכתוצאה מאלו, על תחושת מסוגלות גבוהה. אלו יפורטו בעמודים הבאים ובעקבותיהם יוצגו מקרים בהם החוסן מעורער ועלו משברים בקריירת ההוראה של המשתתפים במחקר.

ניסיון

המשתתפים התייחסו לחוויות עבר מקצועיות שלהם ותיארו את היקף התפקיד והאחריות. כך לדוגמה, מורה בתחילת דרכה התייחסה לתפקיד ולכובד האחריות שהיה לה בתפקידה כמרכזת בוגרת בתנועת הנוער: "זאת הייתה גאווה מטורפת, איך הספקתי

לעשות כזה דבר גדול", והמשיכה והדגישה: "לנהל את כל הדבר הזה, זה היה וואו איך עשיתי את זה".

תגובות נוספות שיקפו כי בשלב הכניסה להוראה חלק מהמורים לעתיד הרגישו כי התפקיד "קטן עליהם" ביחס לעשייה הקודמת. כך למשל אמרה מנהלת בית ספר מפורשות:

> הכול היה קטן, קטן עלי תרתי משמע... אין לי בעיה. לבוא, לעלות על הבמה, לעשות הפעלה של לא נפסיק לשיר, לעשות את הזה, לקנות את ההוא, להתרוצץ. ומה עכשיו אני צריכה לשבת פה עכשיו מסביב לשולחן... ובית הספר נגמר באחת וחצי.

מרואיינת ציינה באופן דומה:

> זה נורא הצחיק אותי שאני ריכזתי עכשיו סניף עם 550 ילדים ו־120 בוגרים ואני מגיעה לחנך כיתה... להדריך קבוצה בכיתה א' [צוחקת]". ומורה אחרת אמרה: "הייתה לי אחריות על 700 מדריכים ופתאום רק 40 ילדים בכיתה?

אמירות אחרות הביעו את הגיוון במשימות בעבודה בתנועה לצד היקף האחריות:

> ריכזתי את שנת השירות בתנועה, שזה תפקיד בגדול מסביב לשעון, להיות אחראית עליהם 24/7, על המדריכים, על המשימות, על ה[עולם] החברתי, על המצוקות שיש להם, הקשר עם ההורים, איך הם מתנהלים כלכלית... אפילו מה הם אוכלים, כן? כזה... זה פשוט אתה... אתה זמין 24/7.

מרואיינת נוספת התייחסה לאחריות הרבה בגיל צעיר במסגרת טיולים ומחנות בתנועה:

זה פסיכי להבין את האחריות. את לא מבינה את גודל האחריות. במאות. לצאת למחנה קיץ שבוע ימים, כולם מחוץ לבית. ואני בת 19, 20, 21, 22 לא משנה... לא העזתי להתקשר להגיד נגמר הטיול, חדר מצב או משהו כזה, להגיד נגמר הטיול, עד שלא אחרון הילדים היה הולך הביתה.

נושא הטיולים וההתנסות בעבודה חינוכית מחוץ לקירות הכיתה מקבל ביטוי בקלות היחסית בה יוצאי תנועות הנוער מתמודדים בטיולים במסגרת בית־ספרית:

אני יותר [ממורים אחרים] אסתדר עם הילדים גם בטיולים, גם לא מפריע לי. יש כאלה שלא... עכשיו להתחיל ללכת, נעלי ספורט, חם, שמש. כשהיה של"ח בבית ספר אז כאילו כל הגיחות, כל מה שהיה צריך, הוא כאילו אמר [עלי] – היא היחידה שמבינה מה עושים פה, איך זה. היא זוכרת איך קושרים, היא זוכרת איך מסתדרים... היא לא נבהלת מלעשות לילה [בחוץ] עם התלמידים.

כל הדוגמאות הללו מבטאות הן את הגיוון של סוגי המשימות שאפיינו את העבודה בתנועות והן את החשיבות שהמורים במחקר מעניקים לניסיון הזה בעצם שיתוף המידע עליו. הערך של הניסיון בתנועה נתפס על ידם כרלוונטי לעבודה במערכת החינוך הפורמלי, כפי שאמר מורה: "המטען שאתה בא איתו מתנועת נוער הוא בעל ערך במערכת הפורמלית".

מנהל סיפר על תחושתו בהשוואה בינו לבין מנהלים שהתקדמו מהוראה לניהול ללא תפקיד ניהולי קודם: "רכשתי הרבה ניסיון, בוא נגיד שיש לי יותר ניסיון ניהולי מרוב המנהלים בראשית דרכם".

ניכר כי הניסיון התנועתי נתפס כבעל ערך במגוון תחומים כגון פיתוח תוכן, טיפול בבעיות משמעת, עבודת צוות, וסביב פרויקטים

ואירועים גדולים. פעמים רבות ההתמודדות בבית הספר ובהוראה עם משימות לא הייתה ראשונית, קדמו לה התנסויות שהקלו על העשייה החינוכית ועל מתן מענה בפתרון בעיות, כמו גם על הרגשת הביטחון והמסוגלות האישית.

ביטחון ומסוגלות

בנוסף לערך הניסיון במשימות מגוונות, משתתפי המחקר ציינו במספר הקשרים את תחושת הביטחון שהגיעה יחד עם חוויית ההצלחה בעבר. תחושת הביטחון הזו תוארה כחשובה לתפקידי הוראה וניכר כי למורים המתחילים שהגיעו מרקע תנועתי הייתה הזדמנות להתחיל ולבסס את הביטחון האישי־מקצועי הזה עוד לפני הכניסה לכיתה. מרואיינת ביטאה את העניין במפורש באומרה:

> אני חושבת שאת זה התנועה נתנה לי. את הביטחון הזה לדעת מה אני שווה, ושאין הרבה כמוני ב'שוק' [במערכת החינוך]. ומי שקיבל, זכה בפיס כאילו. בנתינה, ברצון, במקצועיות. בעיקר במקצועיות.

מורה עם ותק מועט יחסית בהוראה הסבירה: "תחושת הביטחון הזאת זה משהו שבאמת לוקח שנים להרגיש את זה. והמזל שלי שכבר הגעתי עם זה". היא ממשיכה ומפרטת שהביטחון לא בא לידי ביטוי רק בהוראה אלא במערכות יחסים נוספות, כמו למשל עם ההורים:

> מאוד הפתעתי את עצמי, גם בדרך התנהלות שלי לאורך כל השנה מול הורים. הרגשתי שעם כל ההורים שהתעסקתי איתם במהלך השנים [בעבודה בתנועה], זה תרם שהיה ממש בסדר [עם הורי הכיתה]. שזה משהו שהוא לא ברור מאליו.

מנהל בית ספר סיפר על מורה שהגיע מתפקיד תנועתי והדגיש את הערך שיש בביטחון מקצועי לתחילת הדרך:

> יש משהו מאוד אמיתי, מאוד אותנטי, מאוד בטוח במקום שלו יחסית למורה אחר בשנה ראשונה וזה עוזר לו.

מספר מורים ביטאו במפורש את הביטחון המקצועי כיתרון. מורה בתחילת דרכה בהוראה ציינה:

> הסיפור הזה שאני מרגישה שאני לא איזה עלה נידף בכיתה, כאילו שיש לי שורשים כזה, זה דבר מאוד משמעותי.

מורה נוספת ציינה באמירה רפלקטיבית כי היא מבינה שבזכות הביטחון שיש לה (סימנה בשפת הגוף תנועה של עמוד שדרה ויציבות) מהניסיון בהדרכה היא לא נשברה מכיתה מסוימת בשנת הלימודים שעברה, אלא צמחה מההתנסות הזו.

בדומה למטאפורות של עץ עם שורשים ושל עמוד שדרה יציב, מורה תיארה את ההוראה שלה:

> אני מרגישה שיש לי אחיזה בשיעורים, זאת אומרת במובן הזה שאני יציבה, זה כן משמעותי לי. הם [התלמידים] לא כל כך מזיזים אותי במובן הזה. הם מזיזים אותי בדברים שהם אומרים, שהם מרגישים, אבל לא במובן של להוריד לי את הביטחון.

הביטחון המקצועי בא לידי ביטוי גם בהעזה ובלקיחת סיכונים פדגוגיים. בפרקים הקודמים תואר המתח בין עיסוק בתהליכים כיתתיים וחברתיים להֶספק של מטרות לימודיות. אחד המנהלים העיד על מורה יוצא תנועת נוער כי "הביטחון העצמי שלו מאפשר

לו לשים את הלמידה הרבה פעמים בצד, ובאמת לתת מקום לדברים חשובים. שהם בטח לא למידה".

דוגמה נוספת קשורה לאופני הוראה מגוונים אשר תוארו בפרק קודם ולביטחון של המורה להתנסות בשיטות הוראה חדשות עבורו, או כאלו שמפחיתות את רמת השליטה שלו בסיטואציה. כך אמר מורה כשתיאר הוראה דרך פרויקטים: "מי שגדל בתנועות נוער יהיה לו יותר האומץ לעשות את זה".

הבחירה במילה אומץ מדגישה את האתגרים והמורכבויות בעבודת ההוראה ואת התרומה החשובה שיש לתחושת ביטחון ומסוגלות עצמית אצל מורים לפעולה לקידום ההוראה שלהם. אכן, מחקרים מראים כי ככל שתחושת המסוגלות של המורה גבוהה יותר, כך הוא מוכן יותר להתנסות בשיטות עבודה חדשות (קס, 2001).

נראה כי לצד הביטחון המקצועי קיימת אצל המורים שעברו מהתנועות חוויית הצלחה בעבודה חינוכית, חוויה שמשרתת אותם בעשייה החינוכית הנוכחית. בנוסף, הניסיון בעולם החינוך מביא עימו הבנות שלחסרי רקע דומה לוקח זמן רב יותר להפנים. לדוגמה, ההבנה שבחינוך כמעט ואין תהליכים לינאריים ויש להתאים את הציפיות ליחסי השקעה־תוצאה, כמו גם ההבנה שלצד סיפוק רב גם שינויים, אי־ודאות ומשברים הם חלק בלתי נפרד מהשגרה בעבודה חינוכית.

למרות האמור לעיל, למרות הניסיון, הביטחון ותחושת המסוגלות, הביעו לעיתים המשתתפים במחקר אכזבה מכך שכל אלו לא עמדו לצידם ועדיין הם חווים רגעי קושי ומשבר.

החלום ושברו

"200 חברי שכבה בוגרת הקשיבו לי ואני לא מצליחה לגרום לכיתה של ילדים בני 12 להקשיב". את המשפט הזה אמרה מורה שהשתתפה במחקר והוא השתמע מדברי משתתפים נוספים. המשפט הזה משקף את תחושת השבר שלעיתים פקדה את אנשי ונשות החינוך במעבר בין תנועות הנוער לבתי הספר, כאשר תחושות הביטחון והידע הנלווים לניסיון לא הפכו היבטים של התפקיד לקלים יותר. התופעה תוארה גם בפרק על סרטי ההשראה ושלב הכניסה להוראה שהדגים כי החיים הם לא סרט. במקרה הנוכחי הקושי קשור לסוגיה שתוארה קודם, של עבודה במערכת חינוך פורמלית אליה התלמידים אינם בוחרים להגיע מרצונם.

סיפרה מורה:

> ניהלתי צוותים, עשיתי זה [הרבה דברים], כאילו. ואז פתאום אתה מגיע, ואתה אומר בוא הנה, הילדים האלה בכיתה ז' 'עושים לי בית ספר' מה שנקרא... יש איזה שהוא ביטחון שנבנה, שאני יכולה את זה ואת זה, ופתאום זה אחר [בבית ספר].

ומורה ציין באופן דומה:

> זה קצת כזה החלום ושברו מבחינתי. כאילו אתה נמצא המון בתנועות נוער ואתה בונה את הביטחון ואז המציאות אחרת.

עושה רושם כי תחושת הביטחון נבנתה בתנועה ואז קיבלה חיזוקים בתקופת ההכשרה להוראה, בה הרגישו המורים לעתיד שיש להם ארגז כלים להצליח בקלות יחסית בהוראה. הכניסה לתפקיד עצמו הציבה אתגרים שלא היו צפויים והביאה לתחושת אכזבה ותסכול,

כי לא כל המיומנויות והיכולות שתרמו להצלחה בתפקיד בתנועת הנוער ניתנות להעברה או להעתקה באופן ישיר לתפקיד ההוראה.

מורה סיפרה בכנות על רגע בתחילת הדרך בו החליטה לעזוב את מקצוע ההוראה והעלתה את הפער המדובר ותחושת ההפתעה:

> [בתנועה] נוער אוהב אותך, צעירים אוהבים אותך, אתה לומד לדבר, אתה לומד לבנות תוכניות, אתה מעביר פעילויות טובות. כאילו נוצר איזה משהו, אז אתה חושב שזה יילך כאילו [גם בבית הספר]... כבר יש לי. יש לי את העמידה מול קהל, יש לי את היכולת. באמת רק מהפדיחה [עוד] לא הלכתי [מחייכת].

ההבנה כי יש ערך לניסיון ולביטחון אך זה לא מטה קסמים המבטיח הצלחה באה לידי ביטוי באמירות רפלקטיביות כפי שציינה מורה:

> יש איזה ממד של ביטחון עצמי שהוא כאילו טבעי לי ושאני קצת איבדתי אותו איתם [עם התלמידים] וזה מה שחסר לי. חסר לי איזה ביטחון כזה שלי עם עצמי.

למרות מעט סיפורי הקושי, הרושם המרכזי היה כי למשתתפי המחקר יש חוסן אישי ומקצועי וכי הם מנווטים את הקריירה במערכת הפורמלית בביטחון רב. אלו יכולים להוביל ללקיחת תפקידים נוספים כגון חינוך כיתה, ריכוז חברתי או לאפשר קידום מהיר יחסית לתפקידי ריכוז וניהול.

לאור חשיבות החוסן האישי והקשר להצלחה ולהתמדה במערכת החינוך, הנושא מקבל מקום חשוב בתהליכי הכשרה ושימור של עובדי הוראה. לדוגמה, ברשימת ההשתלמויות למורים לשנת תש"ף מופיע המונח חוסן אישי מספר פעמים בהקשרים של פיתוח חוסן

ועמידות למורים ובתוך קורסים לפסיכולוגיה חיובית לצד המונח מנהיגות. גם במכללות להכשרת עובדי הוראה נושא החוסן האישי מופיע לצד מטרות הכשרה אחרות. כך למשל תוכנית הכשרה להוראה בסמינר הקיבוצים מגדירה, באתר מכללת סמינר הקיבוצים, את דמויות הבוגרים:

> יוזמים, חדשניים, יצירתיים, בעלי חוסן ובטוחים בעצמם, מנהיגים, מוכנים לטעות כדי ללמוד, ומסוגלים להתמודד עם כישלון כמפתח להצלחה ולבניית חוסן אישי ומקצועי.

כאמור, מסוגלות עצמית הוגדרה ככזו המתבססת לא רק על היכולות האמיתיות, אלא במידה רבה על האמונה ביכולת העצמית. נראה כי הניסיון הרב בתפקידי מנהיגות בגיל צעיר וחוויות ההצלחה מתנועות הנוער מאפשרים למורים במחקר להיכנס אל המערכת הפורמלית עם תחושת ביטחון ותחושת מסוגלות גבוהה. כל אלו קשורים ביחסי גומלין לנושאים רבים שנסקרו בפרקים השונים, כמו היכולת ליצור קשרים חברתיים, לעבוד בצוות, להוביל תהליכים חינוכיים ולהיות חלק מקהילה שיש בה ערבות הדדית ויחסי אמון.

פרק שישי

שיחת סיכום

בפרק המבוא הונחה תשתית למחקר ביצירת שפה אחידה בשלוש זוויות הסתכלות. הזווית הראשונה כללה מבט על מאפייני החינוך הבלתי־פורמלי והפדגוגיה הבלתי־פורמלית. זווית ההסתכלות השנייה התמקדה באתגרים העומדים לפתחה של מערכת החינוך הפורמלית ובתהליכי שינוי והתאמה לצרכי המאה ה־21, בכלל זה הקניית מיומנויות ושימוש בפדגוגיה מוטת עתיד. הזווית השלישית עסקה באזור הדמדומים שנמצא בתפר שבין המערכת הפורמלית לבלתי־פורמלית, בהפרדה הקיימת ביניהן ובצורך לטשטש את ההפרדה הזו ועל ידי כך לאפשר כניסה של שיטות ותפיסות בלתי־פורמליות למערכת החינוך הפורמלית.

איסוף המידע במחקר באמצעות ראיונות של משתתפים שיש להם ניסיון עשיר בתנועות הנוער והם היום מורים, מורות או בתפקידי ניהול במערכת הפורמלית אִפשר להתמקד בנקודת המבט הזו שעל התפר ולקדם את ההבנה כיצד הדברים נראים בשדה החינוכי.

בפרקים לאחר מכן ניתן מענה להיבטים שונים של השאלות המניעות של המחקר. בפרק על הבדלים תיארו המשתתפים את ההבדלים המרכזיים לתפיסתם בין העבודה החינוכית בתנועת הנוער ובבית הספר. הם דיברו על עיקרון הבחירה (וולונטריות),

על גמישות ארגונית ואוטונומיה, על התפיסה של הכיתה כקבוצה חברתית כמו גם על עבודת צוות ותפקיד ההוראה, שלעיתים מרגיש צר וממוקד ביחס לתפקידים בתנועה. בפרק העוסק בכניסה למקצוע נסקרו הסיבות המרכזיות לבחירה בהוראה. הפרק עסק גם בתהליך ההכשרה שבחלקו לא היה מותאם ליכולות ולניסיון של המשתתפים, וכן בשלב הכניסה לתפקיד והמפגש עם המערכת הפורמלית על הדומה והשונה שבה מתנועות הנוער.

בפרק על אופני הוראה, משתתפי המחקר תיארו את המודולריות והרב־ממדיות כעקרונות מאפיינים להוראה שלהם. הם תיארו כיצד הם פועלים בגמישות, מגוונים את שיטות ההוראה, עושים שימוש במשחקים ויוצאים באופן תדיר מגבולות הכיתה. עוד הוצגה הנטייה של המשתתפים במחקר להעביר אחריות ללומדים, לעודד את העצמאות שלהם וכן לעסוק במסגרת ההוראה באקטואליה, ולקדם מעורבות חברתית.

בפרק על קשר ומערכות יחסים חודדה המרכזיות שמורים ומורות אלו מעניקים לקשר הבין־אישי והבלתי אמצעי עם הילדים ובני הנוער עימם הם עובדים ונסקרו דרכים בהן הם מנסים לקדם ולהעמיק קשרים אלו במסגרות הפורמליות. הפרק האחרון הוקדש לחוסן ולתחושת המסוגלות שביטאו משתתפי המחקר, אשר יוחסו לניסיון עתיר שנים בסיטואציות מורכבות ובתפקידי מנהיגות שהייתה כרוכה בהם רמה גבוהה של אחריות ועצמאות בגיל צעיר יחסית.

בפרק המבוא הוצגו השאלות שהנחו את קיום המחקר, כגון מה גרם למורים בוגרי תנועות נוער לבחור בקריירה של הוראה במערכת הפורמלית או כיצד בוגרי תנועות הנוער מכניסים היבטים תנועתיים למערכת הפורמלית. ממצאי המחקר, שהוצגו בפרקים על פי חלוקה נושאית, נמצאים ביחסי גומלין וקשרי הדדיות זה עם זה במענה על שאלות אלו. כך למשל, הניסיון המקצועי ותחושת המסוגלות מובילים גם להעזה בגיוון ההוראה ופעמים רבות מתקשרים גם

לעבודת הצוות המקדמת שימוש בפדגוגיות חדשות. דרך נוספת לתאר זאת היא לתאר כל אחד מהפרקים כחוט (או חבל) והם מייצרים יחד, כמו בפעולת אריגה, תמונה מלאה של העשייה החינוכית של יוצאי תנועות הנוער במערכת הפורמלית. לכל חבל ערך בפני עצמו, אך בפרק הנוכחי אני מבקשת להתרחק מעט ולהציג תמונה מורכבת יותר שבה שלובים וארוגים עקרונות רבים.

מטרת הפרק הינה להשיב על כמה שאלות הקשורות כולן להרחבת החריצים בחומה המפרידה בין החינוך הפורמלי לבלתי־פורמלי. שאלות שהמענה עליהן כולל גם התייחסות למה שצריך לקרות על ידי קובעי מדיניות, מנהלים ומורים כדי שזה יתאפשר במידה רבה יותר.

האם הפדגוגיה הבלתי־פורמלית שמביאים עימם יוצאי תנועות הנוער למערכת הפורמלית תואמת למגמות עולמיות בחינוך?

בוודאי. על פי ניירות עמדה והצהרת כוונות של ארגונים בעולם, של משרד החינוך, של מכוני מחקר בארץ ובעיקר של נשות ואנשי חינוך התשובה היא חיובית.

בתי ספר שואפים לקדם עשייה חינוכית ותהליכי למידה רלוונטיים ומחוברים לעולם שמחוץ לבית הספר (זוהר ובושריאן (עורכים) 2020). כמו כן, המגמות בכמה מהעשורים האחרונים הן להיפרד מהמודל המסורתי על פיו מורה עומד ומדבר מול כיתה של תלמידים ישובים בטורים ולגבש מודלים אחרים ומגוונים. המטרה היא לפתח לומד בעל יכולת למידה עצמאית שמסוגל לעבוד בצוות, לפעול בתנאים של אי־ודאות ולפתור בעיות המאפיינות עולם שמשתנה במהירות (איזנברג, זליבנסקי, אדן, 2019). את כל זה מביאה הפדגוגיה הבלתי־פורמלית (מיכאלי,

2013): היציאה מגבולות הכיתה, הדינמיות והגיוון באופני ההוראה לצד מערכת יחסים עם מורה/ מדריך/ מבוגר שהיא מערכת יחסים של חניכה וליווי בתהליך ההתפתחות האישית. בנוסף, הפדגוגיה הבלתי־פורמלית מדגישה התאמה אישית ורמות בחירה גבוהות שביכולתן להעלות את המוטיבציה והמעורבות בלמידה תוך מתן מענה לצרכים שונים של לומדים שונים.

פרק המבוא הציג את אתגרי החינוך הפורמלי ואת מאפייני הפדגוגיה הבלתי־פורמלית. ניתן לדמיין, זו מול זו, שתי רשימות. האחת כוללת את הצופן הבלתי־פורמלי והפדגוגיה הבלתי־פורמלית (כהנא,2000; סילברמן־קלר, 2005) ומולה רשימת העקרונות המנחים שהוגדרו על ידי משרד החינוך במסמכים כגון פדגוגיה מוטת עתיד. בין שתי רשימות אלו, ניתן בקלות למתוח קווים מחברים רבים. כך למשל, עקרון השיתופיות תואם לעשייה התנועתית על פיה עובדים בצוותים ובקבוצות. עקרון התמורתיות תואם לאופי הפעילות התנועתית סביב פרויקטים, אשר מאופיינים בשינויים תמידיים ובצורך בפתרון בעיות ובגמישות.

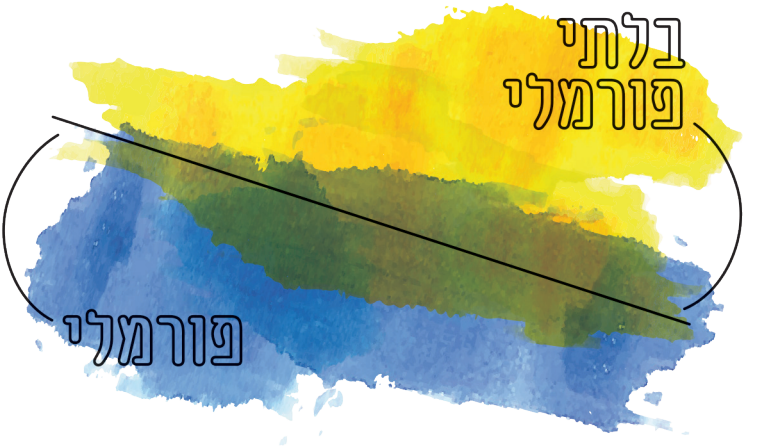
על בתי ספר ללמוד לעומק את המאפיינים הללו ולאמץ מודלים ושיטות עבודה המקדמות בחירה, גמישות פדגוגית ויחס אישי. יש כמה מודלים בארץ שפועלים לאור תפיסות בלתי־פורמליות ודיאלוגיות וניתן ללמוד מהם. דוגמה אחת היא בתי הספר של רשת "דרור בתי חינוך", שם מיישמים פרקטיקות רבות מהפדגוגיה הבלתי־פורמלית עם הכותרת – פדגוגיה חברתית. בתי הספר הללו ונוספים מעלים שאלות לגבי קביעות שונות שהתרגלנו לחשוב עליהן כעל רכיב במערכת ומנסים לאתגר אותן. כך למשל, ניתן לערער את המבנה המסורתי של כיתה המחולקת על פי שכבת גיל, לערער את החלוקה הדיסציפלינרית ואת תפקיד המורה כאחראי על הלמידה. באופן כללי, נוצר הרושם כי אופני ההוראה של המורים שהשתתפו במחקר מושפעים מתפיסות פרוגרסיביות הבאות לידי ביטוי בהחלטות ובפעולות הפדגוגיות שלהם.

פעמים רבות בשיח החינוכי העכשווי נעשה שימוש במונח חדשנות ומוקדשת אנרגיה רבה לחיפוש אחרי הדבר הבא, אחרי מערכת החינוך של העתיד. טוב יהיה להביט לצדדים, אל הניסיון הרב שיש בתנועות הנוער, ללמוד ולאמץ את מה שמתאים למערכת הפורמלית ולקיים את העקרונות המובילים של בחירה, יחס אישי, עבודה בקבוצות ותקשורת דיאלוגית בכל רמות הארגון – תלמידים, מורים ומנהלים. כפי שחידד מיכאלי (2013), כבר יש חינוך אחר והוא נעשה בגובה העיניים, מאפשר לכל משתתף להביא את הייחודי שבו. כבר יש חינוך אחר אשר הלמידה בו נעשית באופן פעיל ומתוך התנסות. כבר יש חינוך אחר שמקדם למידה המשולבת בעשייה חברתית ומתרחשת בתוך הקשר רחב.

אופן החינוך האחר הזה מופנם כדרך חיים וכהתנהלות מקצועית אצל נשות ואנשי חינוך שבחרו לפעול בתנועות הנוער אחרי גיל 18. הם רכשו ניסיון מקצועי רב ומגוון לצד ביטחון ותחושת מסוגלות ויכולים להביא עימם את היכולות הללו אל תוך המערכת הפורמלית, ובכך לקדם את מאמצי השינוי של מערכת החינוך מבפנים.

האם יוצאי תנועות הנוער אכן מצליחים להגמיש את ההפרדה בין החינוך הבלתי־פורמלי לחינוך הפורמלי?

המעבר בין החינוך הבלתי־פורמלי לחינוך הפורמלי מתואר לעיתים על גבי רצף ולעיתים אלה מוצגים כשני תחומים נפרדים לחלוטין (Smith, 2002). קיימים מאפיינים ייחודיים לפעילות בתנועות הנוער, ויש גם מרחב שלם שניתן לתארו כגמיש וזורם. דרך נוספת לתאר את השאלה הנוכחית – התבוננות ומיפוי של יכולות ההגמשה במרחב המשיק בו הגבולות מיטשטשים ומתקיים חינוך בלתי־פורמלי בתוך מערכת פורמלית.



המורים שהשתתפו במחקר מיפו הבדלים רבים בעבודה החינוכית במערכת הפורמלית לעומת מה שהורגלו אליו בתנועות הנוער. הם ביטאו פערים וקשיים הנוגעים למערכת נוקשה יותר ולעיסוק חינוכי צר שיש בו פחות מרחב אישי. יחד עם זאת, משתתפי המחקר בחרו להיכנס למערכת שונה מזו שהורגלו אליה ובחרו גם להישאר בה. רובם (אם כי לא כולם) הביעו כוונה להתמיד וראו את עתידם במערכת הפורמלית. אם נשתמש לרגע במונח מעולם הביולוגיה, המחקר הדגים שהמורים שנכנסו אל המערכת עם ידע וניסיון של הרגלים בלתי־פורמליים תיפקדו כמו "נשאים" של פדגוגיה בלתי־פורמלית אל תוך המערכת הפורמלית. הם פעלו קודם בתאים שלהם, בכיתות ובשיעורים שלהם, אך עם התקדמות לתפקידי ריכוז וניהול הצליחו לעיתים לייצר שינוי מולקולרי רחב ולהשפיע על מבנה של תאים נוספים ועל הדינמיקה החינוכית והארגונית סביבם.

יחד עם זאת, אין מדובר בתהליך טבעי, מיידי או אחיד. בחלק מהמקרים נדרש זמן (בין חודשים לשנים) למורים להבין כיצד הם יכולים להביא את היכולות הבלתי־פורמליות אל העשייה הפורמלית. בחלק מהמקרים זה קרה ביוזמת המורה ובחלק מהמקרים בהתערבות של חבר צוות או ממונה שהציעו ועודדו שימוש בכלים בלתי־פורמליים לפתרון בעיות או אתגרים בכיתה.

בנוסף, השילוב של רכיבי פדגוגיה בלתי־פורמלית לא התרחש באופן אחיד או גורף. יש מורים שהעבירו אל תפקיד ההוראה את היכולות הדידקטיות ואופני ההוראה וכך למשל שילבו משחקים רבים בהוראתם. מורים אחרים חשו אי־נוחות עם חוסר הבחירה שיש ללומדים בבתי הספר ופעלו בעיקר בערוץ זה של הרחבת הבחירה ועצמאות הלומדים. השוני באופי ההשפעה התרחש גם מחוץ לכיתה. כך למשל יש מורות שההוראה שלהן הינה יחסית מסורתית, אך הרכיב הבלתי־פורמלי שהכניסו הוא קשר בין־אישי והובלת תהליכים חברתיים ורגשיים בכיתה.

נראה כי פעמים רבות המורים והמורות יוצאי תנועות הנוער פעלו להגמשת הגבול בין הפורמלי לבלתי־פורמלי במקומות שבהם הם חשו אי־נוחות או חוסר שביעות רצון, במקומות בהם הרגישו שהעשייה הפורמלית נוגדת את העקרונות והתפיסות החינוכיות שלהם ואת הדרך שבה הצליחו בעבר. במקומות אחרים, הם פעלו בהתאמה למסגרת ולמקובל בה.

כיצד ארגוני חינוך (בתי ספר, רשתות חינוך, רשויות מקומיות או מחוזות) יכולים לקדם כניסה של בלתי־פורמליות אל מוסדות החינוך?

מעבר לניסיון האישי אותו מביאים יוצאי תנועות הנוער לעבודה החינוכית, יש כמה תנאים המקדמים את יצירת החריצים המאפשרים מעבר של ה"בלתי־פורמליות". בין התנאים הללו, תפיסות של רמת חופש (אוטונומיה) ויכולת השפעה, ביטחון מקצועי, ותשוקה לפעול במערכת התואמת לתפיסות העולם האישיות.

יכולת ההשפעה ויצירת אותם נתיבי מעבר של פדגוגיות בלתי־פורמליות אינה תלויה רק במורה, אלא קשורה לתרבות בית הספר

בו המורים פועלים ולמסרים המפורשים והמשתמעים ממנהיגות בית הספר. כך למשל, יש משמעות ותרומה רבה לדוגמה האישית של צוותי ניהול אשר מקיימים דיאלוג עם המורים, מקדמים עבודה בצוותים או מקיימים הכשרות לצוות בשיטות מגוונות ובלתי־פורמליות. בתי ספר שישכילו לאפשר לצוותים החינוכיים אוטונומיה ומרחב ביטוי יעודדו בכך את ההגמשה הזו של המסגרת הפורמלית לכיוון הבלתי־פורמלי.

בנוסף לדוגמה אישית וליצירת מרחב לביטוי, יש בתי ספר בהם ההתנהלות הבלתי־פורמלית מוערכת ומקבלת הכרה. הכרה זו יכולה לגרום למורים ומורות יוצאי תנועות הנוער להביא חלק גדול יותר מזהותם הבלתי־פורמלית אל תוך בתי הספר, כמו גם לעודד מורים ומורות אחרים לאמץ שיטות הוראה ואופני התנהלות דומים.

כן יש לאבחן את הבלמים שעומדים בדרך להטמעה של פדגוגיה בלתי־פורמלית או פרקטיקות מתנועות הנוער בבתי הספר. חלק מהבלמים קשורים, כפי שתואר במהלך הספר, לסדירויות ולתהליכים ארגוניים כגון מבנה יום הלימודים, ציפיות ההורים, מבנה משרת הוראה ועוד והם מתקיימים בכל רמות המערכת – בכיתה, בבית הספר, במחוזות וברשויות המקומיות.

בפרק המבוא הוצג המושג חינוך מאפשר (הימן זהבי, גרטל, 2017) כדרך לתאר את הגמישות והמרווח שבתוכו מתקיים הקסם החינוכי בתנועות הנוער. בהתאמה, מומלץ למוסדות חינוך פורמליים ליצור מרחב מאפשר של חופש פעולה (אוטונומיה) שבתוכו יוכלו המורים לפעול באופנים הבלתי־פורמליים, מרחב חופשי יחסית ממגבלות שבו יוכלו לעסוק בחינוך דיאלוגי, יצירתי, מגוון ומחובר להקשר חברתי רחב.

איך מורים יכולים להפוך את הפדגוגיה שלהם להיות יותר בלתי־פורמלית?

המורים במחקר הציגו מסלולי עשייה מגוונים באשר לאופנים בהם הפכו את ההוראה שלהם לבלתי־פורמלית באופייה, כל מורה והנטייה האישית שלו או שלה. כך למשל חלק מהמורים עשו שימוש נרחב במשחקים בהוראה שלהם, בעוד חלקם נטו לקשר את תכני הלימוד לעידוד מעורבות חברתית. בין האפשרויות העומדות בפני מורים ושאינן דורשות שינוי משמעותי ניתן לציין את העברת האחריות ללומדים, לתת להם לבחור מה לומדים, כיצד לומדים או כיצד תהיה בנויה ההערכה. עוד ניתן לקשור את תוכנית הלימודים לאקטואליה ולסביבה הקרובה של התלמידים, לשלב משחקים מסוגים שונים ובעיקר לגוון, לנסות ולהתגמש.

בממד של הקשר האישי והדיאלוג, מורים ומורות יכולים להבנות סדירויות המאפשרות יחס אישי. לדוגמה – עבודה עצמאית של הכיתה ושיחות אישיות במקביל, או מציאת פלטפורמות לשיח רציף ופרטני. המלצה נוספת שעלתה באופן בולט במחקר הייתה לעסוק בתהליך, בהתרחשויות חברתיות בקבוצה ולא רק בתוכן הלימודי. המלצה זו כוללת התייחסות גם מצד מורים ומורות מקצועיים לנושאים חברתיים ורגשיים מתוך הבנה שמערכות יחסים הן מפתח ללמידה.

להלן כמה שאלות מנחות לחשיבה מחדש על שיטות ואופני הוראה:

- היכן מתקיימת הלמידה? האם יש מחוץ לכיתה מקום שיש בו ערך למטרות הלמידה? מקום זה יכול להיות בתוך מבנה בית הספר (מעבדה/ חדר אומנות/ מסדרון), בחצר בית הספר או מחוץ לו – שדה, אזור תעשייה, חממה, מגדל מים, מוזיאון, וכל סביבה שבעצם היותה מחוץ לבית הספר היא רלוונטית ואותנטית לתהליך הלמידה.
- מי מוביל את הלמידה? כיצד ניתן, בנוסף לתפקיד המסורתי

של המורה בהקניית חומר הלימוד, לעודד ולאפשר ללומדים להבנות בעצמם את החומר וכן לשלב למידת עמיתים?

- כיצד הנושא רלוונטי לתלמידים? כיצד הוא מתקשר לחיים שלהם ולנושאים המעסיקים אותם? כיצד ניתן לתכנן חוויות למידה הנובעות מתוך סקרנות הלומדים וצרכי ההתפתחות המגוונים שלהם?
- כיצד נושא הלימוד מתקשר לנושאים אחרים? כיצד ניתן לחבר בין תחומי תוכן שונים ללמידה רב־תחומית ובין־תחומית?
- למה נושא הלימוד חשוב חברתית? כיצד הוא מתחבר למגמות ולאירועים בסביבה, הקרובה והרחוקה? כיצד ניתן לנווט את הלמידה לקידום עשייה חברתית?

בנוסף להמלצות הללו, מורים ומורות יכולים ללמוד בדרך הטובה ביותר זה מזה. כאשר יש בצוות מורים בעלי רקע תנועתי שמשלבים בעשייה החינוכית שלהם עקרונות של החינוך הבלתי־פורמלי, הדרך הטובה ביותר היא ללמוד מהם. לא כל מורה שעושה שימוש בפרקטיקות בלתי־פורמליות יודע להמשיג את העשייה, שכן חלקה נעשה באופן אינטואיטיבי, לפיכך מומלץ לבקש לצפות בשיעורים שלהם, לפתח יחד חומרי הוראה ולהשתתף כשהם מובילים תהליכים חברתיים בכיתה או מנהלים שיחות אישיות עם תלמידים.

איך ניתן לעודד יוצאי תנועות נוער להיכנס למערכת החינוך הפורמלית, ומה חשוב בהכשרה שלהם?

המחקר הנוכחי הינו איכותני ולא כולל נתונים כמותיים לגבי בוגרי תנועות נוער הפונים להוראה. מתגובות המשתתפים במחקר, כמו גם ממחקרים קודמים שתוארו בפרק על הכניסה למקצוע, ניתן להבין כי המעבר למערכת הפורמלית ברוב המקרים אינו בחירה

טבעית וברורה, לעיתים אף יש התנגדות לכניסה לבתי ספר ותחושה של "חציית קווים". אמנם קיימות תוכניות במכללות להוראה המיועדות לעובדים בחינוך הבלתי־פורמלי ובכלל זה לבעלי תפקידים מתנועות הנוער, כן יש מסלול ייחודי של משרד החינוך לקבלת תעודת הוראה לאוכלוסיית יוצאי תנועות הנוער, ולמרות זאת נראה כי המטרה לעודד את אנשי החינוך מהתנועות להירשם בהמוניהם לתוכניות להכשרת עובדי הוראה עדיין לא הושגה.

רבים ממשתתפי המחקר תיארו רתיעה ראשונית מהמעבר למערכת הפורמלית, לפיכך מומלץ לייצר נקודות השקה של מובילים בתנועות הנוער עם המערכת הפורמלית באופנים שונים. כך למשל ניתן להציע לבוחרים בשנת שירות קורס שנתי או סמסטריאלי מסובסד שיקנה קרדיט אקדמי, קורס שיאפשר היכרות עם תהליך ההכשרה להוראה. קורס כזה, במקביל לביצוע שנת שירות בעבודה עם נוער, יהא בעל ערך רב: הם רק עברו מסטטוס של לומדים למבוגרים במערכת החינוך, בהחלט סביר שהסתכלות רפלקטיבית והעמקה במטרות החינוך הפורמלי ישפיעו על שינוי עמדות לטובת תפיסת עבודה עתידית במערכת החינוך הפורמלית כבעלת ערך חברתי וחינוכי.

בהיבט הארגוני, ניתן לקדם עבודה של מחלקות משאבי אנוש של התנועות בשילוב קורסי חינוך וליווי של מכללה או חוג לחינוך באוניברסיטה, באותו אופן בו יש קשרים כאלו עם רשויות מקומיות ורשתות חינוך. כך תתאפשר חשיפה לתפיסות, תכנים ושיטות עבודה שיוכלו לייצר מוטיבציה אצל מועמדים. בה בעת, קשר מקצועי כזה יתרום להיכרות עמוקה יותר של המכללות לחינוך עם המאפיינים, המושגים והדילמות של העבודה החינוכית בתנועות הנוער.

חשיפה נוספת יכולה להתקיים ברמה המקומית. מדריכים ורכזים מתנועות הנוער מגיעים פעמים רבות לבתי ספר בהם לומדים חניכיהם. ביקורים של מורות ומורים בפעילות תנועתית, ויצירת

תרבות ארגונית בבתי ספר וביישובים המעודדת עשייה משותפת של אנשי ונשות החינוך הבלתי־פורמלי והפורמלי, כל אלה יגבירו את החשיפה להזדמנויות החינוכיות עבור אנשי התנועות במערכת הפורמלית.

בנוגע לתהליכי ההכשרה והכניסה למקצוע, חשוב להכיר בידע ובערך ההתנסות מהעולם הבלתי־פורמלי ככזה שייחשב לקרדיט אקדמי או לוותק (זה קיים לעיתים עבור עובדי הוראה, לא כולם מודעים לזכות הזו ולא קל לקבלה). במקביל, חשוב לאפשר הערכה של חלק מהמשימות בלימודי התואר בהקשר של התנסויות חינוכיות ופעילות תנועתית ולקיים את ההכשרה במודל העושה שימוש בעקרונות הבלתי־פורמליים.

בנוסף, בחינוך התנועתי נושא הדוגמה האישית הוא מרכזי. באופן דומה, יש לפעול לעודד בכירים בתנועות הנוער להמשיך בלימודים אקדמיים מתקדמים, תוך מטרה לשלבם כאנשי ונשות סגל המוסדות להכשרה להוראה. כך יותר חברי סגל ידברו את השפה התנועתית ויוכלו להשפיע מבפנים על תכני הקורסים והפדגוגיה שלהם.

גם לאחר שלב ההכשרה חשוב לקיים מערך ליווי וחניכה, אשר נמצא כתורם משמעותית לחוויה מקצועית טובה ולהתמדה במקצוע. במקרה של יוצאי תנועות הנוער, ליווי כזה יכול לעזור להם להכניס לתפקיד את הניסיון, הידע והמיומנויות שרכשו בעבר ולהבין כי יש בהם ערך במערכת הפורמלית. נושא נוסף הרלוונטי לאחר הכניסה למקצוע הוא שינוי תפיסתי של מקצוע ההוראה, והפיכתו לכזה שיש בו כמה מסלולי קריירה. אחד מהם יכול להיות מסלול המגדיר עבודה קצרת מועד, חמש עד שבע שנים, עשייה ממוקדת חינוכית ומשמעותית הנמצאת בהלימה למגמות עולמיות בשוק העבודה וריבוי קריירות.

כאמור, נראה כי יוצאי תנועות הנוער שנכנסים להוראה מצליחים להכניס עימם את המגמות אליהן שואפת מערכת החינוך הפורמלית. טוב יהיה לעודד עוד ועוד נשות ואנשי חינוך מנוסים מהתנועות לבחור בחירה מקצועית במערכת הפורמלית, להתאים לצרכיהם את ההכשרה, הליווי ואף מסלולי קידום והשפעה.

האם התקיימו או מתקיימים ניסיונות כאלו להכשרת עובדי הוראה?

התקיימו מספר ניסיונות של תנועות שונות ומוסדות אקדמאיים. לדוגמה, בשנת 2000 לערך פעל מסלול נח"ל בתנועת המחנות העולים, שמטרתו הייתה הכשרת מורים. קבוצת מגשימים החלו בלימודי התואר במהלך שנת השירות, המשיכו את הלימודים בשנת המשימה במטרה לסיימם לאחר השחרור ולהשתלב בבתי הספר. היה זה מסלול עם פוטנציאל רב, אשר לא צלח בסופו של דבר.

בימים אלו (2020) יש פעולות להקמת תוכניות ייעודיות ללימודי חינוך ותעודת הוראה למובילים מתנועות הנוער. יש לקוות כי הן תצלחנה, ובעקבותיהן יתחילו שיתופי פעולה נוספים בין תנועות הנוער למוסדות להכשרת מורים.

מה הקשר בין המחקר לתקופת הקורונה?

איסוף הנתונים למחקר וכן כתיבתו נעשו לפני מרץ 2020, לפני ההתמודדות של מערכת החינוך הפורמלית עם האתגר העצום של מגפה עולמית שגרם וירוס הקורונה, צורך בריחוק חברתי ומעבר ללמידת חירום מרחוק. פרסומו נעשה בעיצומה של התקופה המאופיינת באי־ודאות ובצורך בגמישות מירבית. ניתן לשער כי היכולת של יוצאי תנועות הנוער לעבוד בסיטואציות מורכבות

ובמציאות משתנה תמידית באה לעזרתם. בנוסף, ניתן להניח שיכולות ההסתגלות והחוסן שלהם עומדים לרשותם בתקופה בה עובדי ההוראה נתונים לביקורת מתמדת בתקשורת וברשתות החברתיות. ולבסוף, כולי תקווה כי היכולות הגבוהות והניסיון הרב ביצירת קשרים בינאישיים משרתים אותם בתקופה זו, בה מערכות יחסים נדחקות לתוך ריבועים על מסך ודורשות קשב רב ורגישות מיוחדת.

המלצות ושאלות פתוחות

בתהליך המחקרי עלו שאלות חדשות ושאלות העמקה, חלקן יכולות לקבל מענה במחקרי המשך או בקביעת מדיניות. הנה כמה נושאים הראויים לדעתי להמשך מחקר ועיסוק תיאורטי ויישומי:

- ניתוח מקרה של בתי ספר הפועלים ברוח תנועות הנוער, ואיתור גורמים קריטיים שמעבירים את מרכז הכובד בעשייה לכיוון הבלתי־פורמלי.
- הטמעת מודלים בית־ספריים שמקדמים תרבות דיאלוגית, בחירה והעברת אחריות ללומד.
- בחינה אמפירית של ההשערה שעלתה במחקר לגבי אחוז גברים גדול מהממוצע בענף ההוראה בין הפונים לתחום לאחר תפקיד משמעותי בתנועות הנוער.
- העמקה והרחבה של תוכניות לימודים לתואר ראשון בחינוך ולתעודת הוראה התואמות לצרכי ההתפתחות המקצועית של יוצאי תנועות הנוער.
- מיפוי דפוסי קריירה וקידום מקצועי במערכת הפורמלית של יוצאי תנועות הנוער.

אחרית דבר

התחלתי בסיפור על המשחקים והישיבה במעגל שמאפיינים את ההוראה שלי באוניברסיטה. במקביל לעיסוקי בהכשרת מורים, אני מגיעה לבתי ספר רבים ונפגשת עם צוותי חינוך, מנהלות ומנהלי בתי ספר מכל המגזרים.

במסגרת המחקר, ולא רק, ביקרתי בבתי ספר שמגדירים את עצמם בתי ספר ברוח תנועות הנוער או בתי ספר בלתי־פורמליים והתרשמתי מחזון מגובש ומהיישום שלו בדרכים שונות ומגוונות. ביקרתי גם בבתי ספר אחרים, שלא מצהירים רשמית על תרבות בלתי־פורמלית אך עושים זאת הלכה למעשה, באווירה, בדפוסי התקשורת, בחופש הפעולה ובשיטות ההוראה.

המערכת הפורמלית מתוארת פעמים רבים כנוקשה וכבעלת מגבלות רבות. אני רוצה לתת הצצה לחוויה אחרת – חוויה של אלסטיות ושל עשייה בלתי־פורמלית בתוך המערכת הפורמלית. הגמשה של מאפיינים רבים על ידי יוצאי תנועות נוער אבל בהחלט לא רק על ידם. מה אני רואה?

רואה מורות המגוונות את ההוראה שלהן באופן מתמיד,

רואה מורים שמייצרים קשר בין־אישי משמעותי עם תלמידיהם,

רואה מנהלי בתי ספר אשר מובילים תרבות ארגונית ובה מקום מרכזי לעבודת הצוות ולכידות חדר המורים לצד תקשורת פתוחה ומקדמת,

רואה מנהלות שמעניקות יחס אישי למורים ועוסקות בהתפתחות שלהם כך שיהיו להם כוחות להמשיך את העשייה בכיתות,

אני רואה רכזי מקצוע או רכזי שכבות שמגמישים את מערכת השעות והחלוקה למקצועות ושכבות גיל ומייצרים חגיגה של למידה,

אני רואה בתי ספר הממקמים את העשייה שלהם בלב הקהילה שבה הם נמצאים ופועלים בה לימודית וחברתית.

אני רואה את כל זה קורה גם בגני הילדים כמובן.

ואיך "מגבירים" את העשייה הזו?

מערכת החינוך צריכה לפעול באופן אקטיבי להגדיל את מספר המורים והמורות במערכת שמגיעים עם ניסיון בחינוך הבלתי־פורמלי, לא רק מתנועות נוער אלא ממתנ"סים, מיחידות נוער, מתחומי הספורט והאומנות. מורים אלו מגיעים עם ניסיון שכפי שראינו מייצר חוסן ותחושת מסוגלות ומדברים את ה"שפה" הבלתי־פורמלית, אותה שפה שהמערכת הפורמלית רוצה לאמץ.

טוב יהיה אם ההבנה שיוצאי תנועות הנוער יכולים להכניס אל המערכת כוח חינוכי איכותי תביא למטרה ולמשימה לאומית של יצירת מסלולי קריירה ייחודיים לאוכלוסייה הראויה הזו. ניתן לעשות זאת באמצעות השקעת מאמצי גיוס, מערך מלגות והשקעה בטיפוח עתודה ניהולית ומנהיגות חינוכית בקרב נשות ואנשי חינוך העובדים בתנועות ומחפשים מקום לצמוח בו. כדי לגייס את אותם אנשים מערכת החינוך צריכה לצאת באמירה ברורה כי חינוך הוא חינוך וכי תפיסות עולמם, יחד עם הידע והניסיון שצברו, כל אלה דרושים למערכת החינוך ולחברה הישראלית. אמירה כזו תייתר את הדיון בדבר ההגדרה על דרך השלילה של החינוך הבלתי־פורמלי ותייצר שיח על חינוך, פשוט חינוך.

במחקר הנוכחי השתתפו מספר מנהלים ומנהלות של בתי ספר. השיח איתם הבהיר כי הם הגיעו בשלים לתפקידי ניהול הודות לניסיון

הרב בהובלת צוותים וניהול מערכות חינוך תנועתיות מורכבות ובפריסה ארצית. יש מקום לגבש (כפי שהתאפשר בעבר) מסלולי כניסה לתפקידי הובלה וניהול בבתי ספר אשר אינם מבוססים רק על ותק בהוראה, ובכך לאפשר לאנשי חינוך מנוסים אלו מוטת השפעה רחבה יותר בזמן קצר מהממוצע. יש במסלול כזה הזדמנות וסיכוי להצלחה רבה יותר מאשר בתוכניות פיילוט דומות שהתקיימו בעבר בשל הניסיון שצברו בתנועה, ארגון שהוא מערכת חינוכית. באופן דומה, יכולה להיות השפעה חיובית לשילוב בכירים מתנועות הנוער בתפקידים בכירים באגפי החינוך ברשויות ובמחוזות. הם יביאו עימם בארגז הכלים ניסיון בליווי וחניכה, בניהול צוותים ובהובלת תהליכים מורכבים שיוכלו לשרתם ולחפות על הפערים שיש להם בהיכרות עם המערכת הפורמלית לפרטיה.

במקביל, כמו בתחומים רבים הנוגעים למערכת החינוך, הכשרת המורים היא גורם מפתח. אחד הבלמים בתהליכי שינוי מערכות חינוך קשור לעובדה שהמורים למדו במערכות חינוך מסורתיות בהיותם ילדים ואז בלמידה מסורתית באקדמיה. כאשר הכשרת המורים תעשה שימוש בפדגוגיה בלתי־פורמלית, כפי שכבר קורה בכמה מקומות, תהיה למורים לעתיד חוויית לימוד אחרת ויהיה להם מודל נוסף לפעול לאורו עם כניסתם לבתי הספר. כמו כן, התאמת תהליך ההכשרה לפדגוגיה הבלתי־פורמלית תהווה מודל חינוכי ותאפשר לשכלל עוד את היכולות שאיתן מגיעים לתהליך יוצאי התנועות.

בחזון שלי, מחקרים כמו המחקר הנוכחי המבקשים לבחון את נקודת התפר בין הפורמלי לבלתי־פורמלי יהפכו להיות לא רלוונטיים בעוד כמה שנים. זה יכול לקרות בעזרת שני תהליכים – הרחבת מספר החניכים שלוקחים חלק בתנועות הנוער, ובמקביל הגמשה וקידום של פדגוגיה בלתי־פורמלית בתוך המערכת הפורמלית.

אני רוצה להרחיב את עדשת ההסתכלות לשדה החינוכי שמחוץ לישראל. במפגש ושיח חינוכי מחוץ לישראל יש אתגר רב להסביר את ה"דבר הזה" (לרוב מלווה בתנועת ידי הדובר, המדמה החזקה של גוף אמורפי גדול בין הידיים), את מהות החוויה של מנהיגות חינוכית בתנועות הנוער. אני שומעת את האתגר להסביר את אוסף היכולות והכלים החינוכיים שיש בידם משליחים תנועתיים ומהעוסקים בהוראת עברית מחוץ לישראל. ספר זה יכול לשמש בסיס לקידום השיח על פדגוגיה בלתי־פורמלית ולסייע בהמשגה של העקרונות המובילים שלה וכיצד היא יכולה לבוא לידי ביטוי במסגרות חינוך ולמידה פורמליות. הוא יכול להחליף את השימוש במונח "קסם" ולפרק אותו להתנהגויות ולשיטות שניתן לאמץ. כמו כן, הוא יכול לסייע בהבנת היכולות והתפיסות שמביאים יוצאי תנועות הנוער אל תפקידים במגזר הפרטי, במגזר הציבורי ובמגזר השלישי ובכך מהווים נכס לחברה הישראלית ומשאב לאומי.

המחקר הזה הביא את הקולות הבלתי־פורמליים מהשטח אל הכתב. תנועות הנוער בארץ עושות כבר שנים רבות בהצלחה גדולה את מה שמערכות חינוך בכל העולם שואפות אליו, וזו זכות גדולה להיות שופר לעשייה הזו.

מקורות

רשימת ראיונות

מס׳ סידורי	תפקיד	רקע תנועתי	מועד ריאיון
1	מורה בבית ספר יסודי	הנוער העובד והלומד	פברואר 2019
2	ניהול בית ספר	מכבי צעיר	פברואר 2019
3	מורה בתיכון	הנוער העובד והלומד	יוני 2019
4	ניהול בית ספר	הצופים	יוני 2019
5	מורה בחטיבת ביניים	עזרא	יוני 2019
6	ניהול בית ספר	מכבי צעיר	יולי 2019
7	מורה ביסודי	הצופים	ספטמבר 2019
8	מורה בתיכון	המחנות העולים	ספטמבר 2019
9	תפקיד ניהולי בבית ספר שש־שנתי	השומר הצעיר + הצופים	אוקטובר 2019
10	מורה וריכוז פדגוגי	בני עקיבא	אוקטובר 2019

ספרים, מאמרים, דו״חות, אתרי אינטרנט

אבן, נ. הימן זהבי, ר. בורגר, א. (2016). **הזדמנות למנהיגות : מנהיגות וחינוך למנהיגות בתנועות הנוער.** מחקרי מועצת תנועות הנוער בישראל.

איזנברג, א. זליבנסקי אדן, ע. (2019). **התאמת מערכת החינוך למאה ה־21. מחקר מדיניות 130**. המכון הישראלי לדמוקרטיה. ירושלים.

אלוני, נ. הוראה דיאלוגית: "פוטנציאל ענק מחכה להגשמה". מתוך **אתר המכון לחינוך מתקדם**: https://www.smkb.ac.il/educational-thought/more-publications-articles/great-potential

ארנון, ר'. פרנקל, פ' ורובין, ע'. (2015). "למה לי להיות מורה? גורמי משיכה ודחיה בבחירת מקצוע ההוראה". **דפים 59**, עמ' 17–44, מכון מופ"ת, תל־אביב.

בלום־קולקה, ש. חמו, מ. (2010). **ילדים מדברים דפוסי תקשורת בשיח עמיתים**. מט"ח – המרכז לטכנולוגיה חינוכית.

בר און כהן, א. (2007). "העובד המקצועי בחינוך הבלתי־פורמלי". בתוך: רומי, ש. שמידע, מ. **החינוך הבלתי־פורמלי במציאות משתנה**. הוצאת מגנס, האוניברסיטה העברית, ירושלים.

בר רבי, ק. שרברמן, ק. ירין, ש. (2017). **מגמות בשוק העבודה נייר מדיניות 03.2017**. מרכז טאוב לחקר המדיניות החברתית בישראל. ירושלים.

בראשי־אייזן, ד. לוטנר־טמיר, מ. עוז, מ. ושדמי, ח. (2008). **דיאלוג מורה תלמיד מתווה לשיחות אישיות בין מורים לתלמידים**. ירושלים: משרד החינוך.

ברץ, ל' (2016). **תפיסת מורי מורים את המושג "חוסן ערכי" בתהליך ההכשרה – המשגה והטמעה**, דו"ח מחקר.

גלעד, י' (2011). "מצוינות בעבודת צוות תנאי קריטי להצלחת בית הספר". **עיונים בחינוך, בחברה, בטכנולוגיה ובמדע**, גיליון 13, הוצאת אורט.

גרטל, ג. פאר, ש. בן נון, ק. (2018). **מתבגרים בתנועה: קורסי הדרכה בתנועות הנוער**. מחקרי מועצת תנועות הנוער בישראל.

גרינבנק, א. (2017). "הפוטנציאל הטמון בעבודת צוותים רב־מקצועיים במסגרות חינוכיות". פסיכולוגיה עברית. אתר: https://www.hebpsy.net/articles.asp?id=3568

דהאן, י. (2018). **צדק חינוכי, הפרטה ומטרות החינוך**. מכון ון ליר, הוצאת הקיבוץ המאוחד.

דו"ח ועדת המומחים לנושא למידה רגשית חברתית – תקציר ועיקרי ההמלצות. 2020, היוזמה מחקר וידע יישומי בחינוך. ירושלים.

דמארי, מ. (2017). **בית־ספר ברוח תנועת הנוער – יישומים של פדגוגיה בלתי־פורמלית בהוראה פורמלית על־פי הדגם של הבית למדע ועמדה תנועת 'דרור ישראל'**, תזה באוניברסיטת תל אביב.

דרור, י. (2008). "מדיניות הכשרת עובדי הוראה וחינוך בישראל: מה אפשר ללמוד מהוועדות ומניירות העמדה בעבר ובהווה ביחס לעתיד?" בתוך: **משבר ההוראה: לקראת הכשרת מורים מתוקנת** (עורכות: דרורה כפיר, תמר אריאב), מכון ון ליר בירושלים והוצאת הקיבוץ המאוחד.

הגדרת תפקיד מורה ביסודי, מתוך **אתר הלשכה לתנאי שירות עובדי הוראה:** http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Sherut/Takanon/Perek3/Hagdara

הימן זהבי, ר. גרטל, ג. (2017). **חינוך מאפשר, החינוך בתנועות הנוער כהכנה לחיים**. מחקרי מועצת תנועות הנוער.

הכט, י. רם, א. (2008). "הדיאלוג בחינוך הדמוקרטי מהעצמה אישית לאקטיביזם חברתי". בתוך: נ' אלוני (עורך). **דיאלוגים מעצימים בחינוך הומניסטי**. תל אביב: הקיבוץ המאוחד.

הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה, הודעה לתקשורת: עובדי הוראה במערכת החינוך (תשע"ט), מרץ 2019.

הרפז,י. (2000), "על הפדגוגיה של השאילה", **עלון חינוך החשיבה 18**, עמ' 103-109, הוצאת מכון ברנקו וייס.

וידיסלבסקי, מ'. זכאי, ר' ורם, ס' (2011). "ניהול צוות או ניהול צוותים?" **4 המ"מים – כתב העת לקידום מנהיגות, מקצועיות, מקצוענות ומצוינות במנהל הבית ספרי בחינוך היסודי**, גיליון 29, משרד החינוך, המנהל הפדגוגי, האגף לחינוך יסודי (תשע"א).

ורדי־ראט, א. בלום־קולקה, ש. (תשס"ו). "השיעור כאירוע דיבור א־סימטרי: מבט על מבנה ההשתתפות". בתוך: ע. קופפרברג וע. אולשטיין (עורכות), **שיח בחינוך: אירועים חינוכיים כשדה מחקר**, עמ' 315-418, הוצאת מופ"ת.

זוהר, ע'. בושריאן, ע' (עורכים) (2020). **התאמת תוכניות הלימודים וחומרי הלימוד למאה ה־21 – סיכום עבודתה של ועדת המומחים,**

תמונת מצב והמלצות. ירושלים: יוזמה – מרכז לידע ולמחקר בחינוך, האקדמיה הלאומית הישראלית למדעים.

זמיר, ש. לסרי־רוש, י. (2013). "מה חושבים מדריכי החינוך הבלתי־פורמלי על המסגרת הפורמלית בחינוך?" **שאנן; שנתון המכללה הדתית לחינוך** (יט), עמ' 149–161.

יונה, י. מזרחי, ח. פניגר, י. (2013). **פרקטיקה של הבדל בשדה החינוך בישראל, מבט מלמטה**. ירושלים: מכון ון ליר.

יריב, א. (2018). "הכיתה כיחידה חברתית". בתוך: **ניהול כיתה**. עורכים: אליעזר יריב ודבורה גורב. (מהדורה ראשונה). מכו"ן מופת.

כהנא, ר'. (2000). **לקראת תיאוריה של בלתי־פורמליות והשלכותיה לנעורים**. ירושלים: האוניברסיטה העברית.

כפיר, ד. (2008). "גיוס להוראה של אקדמאיים בוגרים המבקשים קריירה שנייה והכשרתם (החלופית) בסטנדרט גבוה". בתוך: **משבר ההוראה: לקראת הכשרת מורים מתוקנת**, עמ' 176–193. (עורכות: דרורה כפיר, תמר אריאב), מכון ון ליר בירושלים והוצאת הקיבוץ המאוחד.

כפיר, ד. אריאב, ת. (2008). **משבר ההוראה: לקראת הכשרת מורים מתוקנת**. מכון ון ליר בירושלים והוצאת הקיבוץ המאוחד.

למפרט, ח. (2009). "על הצורך בביטול ההבחנה בין חינוך פורמלי לבלתי־פורמלי". בתוך: **ירחון מכון מופ"ת, 37**, עמ' 3–4.

מהלך אקדמיה־כיתה, באתר: https://academia-kita.macam.ac.il/

מיכאלי, נ. (2013). "כבר יש חינוך אחר", בתוך: **הד החינוך**, כרך פ"ז, גיליון מס' 05, עמ' 78–79.

מינץ, ק. (2013). "חוללות עצמית של מורים, חוללות עצמית של תלמידים ומה שביניהם". בתוך: **מוט"ב כעת**, גיליון מס' 11, עמ' 27–37.

מנדל־לוי, נ'. ארצי, א'. (עורכים). (2016). **חינוך בלתי־פורמלי לילדים, בני נוער וצעירים בישראל: עדויות מהשדה וסיכום תהליך למידה, דוח פעילות**. היזמה למחקר יישומי בחינוך, האקדמיה הלאומית הישראלית למדעים. ירושלים: תשע"ו.

מנדל־לוי, נ'. בוזו־שוורץ מ'. (עורכות). (2016). **עושים בית ספר: ידע מעשי על מנהיגות פדגוגית**. ירושלים: מכון אבני ראשה.

האתר: http://www.avneyrosha.org.il/resourcecenter/Pages/pedagogical_leadership_opportunities.aspx

מצר, ד. רום, א. (2002). **הערכת הישגים בקונטקסט בית־ספרי**, עורכת גורי ש. הוצאת האוניברסיטה הפתוחה.

נגר, ש. (2001). "בחירת מקצוע ההוראה – מאין ולאן?" בתוך: **מעוף 7**, עמ' 1–20, מכללת אחווה.

ניסן, א. (2010). **יחסי גומלין מורה־תלמיד, דיווח מיום עיון שנערך בירושלים**. היוזמה למחקר יישומי בחינוך, האקדמיה הלאומית הישראלית למדעים. ירושלים

נתיבים להוראה משמעותית (2015). **מניפת מודלים יישומים להוראה משמעותית**. המינהל הפדגוגי משרד החינוך, ירושלים.

סומך, א'. דרך־זהבי, ע'. (2006). **המעבר לעבודת צוות בבתי ספר: בחינת הגורמים ברמת הארגון, הצוות והפרט המעכבים או מעודדים אפקטיביות עבודת צוות**. ירושלים: משרד החינוך.

סיכום ממצאי הערכה דו־שנתית בתנועות הנוער בישראל (2017), משרד החינוך, ירושלים.

סילברמן־קלר, ד. (2005). **תהליכי למידה והוראה לא־פורמליים: קווים לאפיונה של הפדגוגיה הלא פורמלית**. כפר סבא ותל אביב: המכללה האקדמית בית ברל ומכון מופ"ת.

סילברמן־קלר, ד. (2007). "קווים לתהליכי פרסונאליזציה בתחום החינוך הבלתי־פורמלי". בתוך: **דפים 45, כתב עת לעיון ולמחקר בחינוך**. עמ' 90–113. תל אביב: מכון מופ"ת.

סמית, ק. רייכנברג, ר. (2008). "תקופת ההתמחות בהוראה: גשר בין ההכשרה הראשונית לבין ההתפתחות המקצועית המתמשכת של המורים". בתוך: **משבר ההוראה: לקראת הכשרת מורים מתוקנת** (עורכות: דרורה כפיר, תמר אריאב), מכון ון ליר בירושלים והוצאת הקיבוץ המאוחד.

פדגוגיה מוטת עתיד 2, מגמות, עקרונות השלכות ויישומים. אגף מו"פ, משרד החינוך. 2019.

פרידמן, י. (אוקטובר, 2014). "להיות מורה: היבטים אלטרואיסטיים ונרקיסיסטיים". בתוך: **הד החינוך**, פ"ט (1), עמ' 62–66.

קס, א. (2001). **התפתחות תחושת המסוגלות המקצועית של פרחי**

הוראה ממסלולי החינוך הרגיל והחינוך המיוחד. המכללה האקדמית אחוה.

קצין, א'. שקדי, א'. (2011). "הגורמים המשפיעים על הצטרפות לתוכנית להכשרת מצטיינים להוראה – חקר מקרה". בתוך: **דפים**, 51, עמ' 61-84.

קציר, י. שגיא, ר. גילת, י. (2000). "בחירה במקצוע ההוראה: טיפוסים של מקבלי החלטות והקשר שלהם לעמדות כלפי הוראה". בתוך: **דפים**, 30, עמ' 10-29.

קשת־מאור, ג'. (2017). "הוראה דיפרנציאלית במאה ה־21". בתוך: נ' מנדל־לוי (עורכת). **שווים: תמיכה בית־ספרית בשוויון הזדמנויות** (עמ' 7-12). ירושלים: מכון אבני ראשה.

רביב, א. (2016). **שילוב תוכן ותהליך: עבודה עם קבוצות בחינוך הבלתי־פורמלי**. מכללת אורנים.

רומי, ש. (2009). "החינוך הבלתי־פורמלי: בין מיסוד לארעיות מובנית". בתוך: **ירחון מכון מופ"ת**, עמ' 18-21.

רומי, ש. שמידע, מ. (2007). **החינוך הבלתי־פורמלי במציאות משתנה**. הוצאת מגנס, האוניברסיטה העברית, ירושלים.

שור, א'. פריירה, פ'. (1990). "מהי שיטת ההוראה הדיאלוגית". בתוך: **פדגוגיה של שחרור: דיאלוגים של שינוי בחינוך** (עמ' 105-126). תל אביב, ספרי מפרש.

שורץ־פרנקו, א. "סרטים על מורים: השראה להוראה או אזהרה מפניה?" מצגת מהרצאה, המחלקה להכשרת מורים, האוניברסיטה העברית.

תוכניות ייחודיות הכשרה והשמה של עובדי הוראה איכותיים, מינהל עובדי הוראה, משרד החינוך. https://meyda.education.gov.il/files/staj/TochniyotYechudiyotAc.pdf

תומר, א. (2019). "חינוך נטול חינוך". בתוך: **השילוח – כתב עת ישראלי להגות ומדיניות**, גיליון 14, עמודים 57-81. ירושלים.

Bandura, A. (1997). *Self Efficacy — The Exercise of Control*. Freeman, USA.

Beymer, P.N. and Thomson, M.M. (2015). *Effects of Choice in the Classroom. Support for Learning*, 30: 105–120. doi: 10.1111/1467-9604.12086

Fray, Leanne, and Jennifer Gore. (2018). “Why People Choose Teaching: A Scoping Review of Empirical Studies, 2007–2016.” *Teaching and Teacher Education* 75 (October): 63–153. doi: 10.1016/j.tate.2018.06.009.

Katz, Idit, and Assor Avi. (2007). “When Choice Motivates and When It Does Not.” *Educational Psychology Review* 19, no. 4: 42–429.

Mansfield, C., Beltman, S. (2019). *Promoting resilience for teachers: pre-service and in-service professional learning*. Aust. Educ. Res. 46, 583–588. https://doi.org/10.1007/s13384-019-00347-x

OECD (2018), *The Future of Education and Skills*: Education 2030, https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20(05.04.2018).pdf. [1].

Royer, David J. Kathleen Lynne Lane, Emily D. Cantwell, and Mallory L. Messenger. (2017). “A systematic review of the evidence base for instructional choice in K-12 settings.” *Behavioral Disorders* 42, no. 3: 89+.

Smith, M. K. (2002). “Informal, non-formal and formal education: a brief overview of different approaches”, *The encyclopedia of pedagogy and informal education*.

Wizel, M. (2018). *Preparing Educational Hackers, Contemporary Pedagogies in Teacher Education and Development*. Weinberger and Libman, IntechOpen, doi: 10.5772/intechopen. 77036.

מחקרי מועצת תנועות הנוער

מועצת תנועות הנוער הינה ארגון וולונטרי לתנועות הנוער בישראל. המועצה מהווה שולחן משותף ומקום מפגש לראשי התנועות מכל גווני הקשת הפוליטית, העוסקים בבעיות אקטואליות בנושאי חינוך, מעורבות הנוער בתהליכים חברתיים ובפעילות ציבורית, וכן בבעיות השעה של החברה הישראלית. כל זאת מתוך זיקה לתנועה הציונית ולמגילת העצמאות. כמו כן מהווה המועצה גוף מתאם בין התנועות השונות בפרויקטים משותפים ומול משרדי ממשלה, בתיאום טיולים ארציים, מחנות קיץ, בטיחות, בריאות וביטחון.

את המחקר המתואר בספר הניעה סקרנות. סקרנות להבין טוב יותר את נקודות החיבור בין החינוך הפורמלי לפדגוגיה הבלתי-פורמלית שנמצאת בלב העשייה החינוכית בתנועות הנוער. השאלות המניעות את המחקר עסקו בהבנת החוויה של מורים ומורות אשר יש באמתחתם שנים של ניסיון חינוכי תנועתי ובחרו להיכנס ולפעול בבתי הספר בתפקידי הוראה וניהול. מטרת הספר להרחיב את ההבנה לגבי שאלות כגון כיצד המשתתפים תופסים את ההבדלים המרכזיים בין העבודה החינוכית בתנועת הנוער ובבית הספר, ומה בין היכולות וההרגלים שהם מביאים אל בתי הספר ובין המטרות של מערכות חינוך פורמליות ב 2020.

ד"ר מיה ויזל מגדירה את עצמה כהאקרית חינוכית, כזו המעלה שאלות, מגבשת פתרונות ומאתגרת פרדיגמות קיימות בתחומים של חינוך, למידה וחברה. פועלת באקדמיה ובשדה - מורה, מנחה, מדריכה וחוקרת בתחום מנהיגות חינוכית, הכשרת מורים ומנהלים ובקו התפר שבין החינוך הפורמלי והחינוך הבלתי-פורמלי. עבדה בעבר ומתנדבת שנים רבות בתנועות הנוער.

מחיר מומלץ: 70 ₪
ISBN 978-965-92804-0-7
9 789659 280407
אוקטובר 2020 חשוון תשפ"א