

# לקסי-קיי

אנשים חושבים חינוך  
שיח על הוראה, חינוך וחברה



**טבת תשפ"ב, דצמבר 2021**

כתב עת בשיפוט עיוור כפול, רואה אור פעמיים בשנה

המכללה  
האקדמית  
לחינוך



**לקסי-קיי כתב עת חצי-שנתי בשיפוט עיוור כפול, יוצא לאור**

**מטעם רשות המחקר במכללה האקדמית לחינוך ע"ש קיי**

**גיליון 16, טבת תשפ"ב, דצמבר 2021**

Lexi-Kaye e-ISSN 2664-7397 ISSN 2664-7389

**יו"ר המערכת:** פרופ' לאה קוזמינסקי

**העורכת הראשית:** ד"ר ערגה הלר (heller@kaye.ac.il)

**העורכת הראשית לשעבר ומייסדת כתב העת:** פרופ' סמדר בן-אשר (ינואר 2014 - יוני 2019)

**חברי המערכת:** פרופ' לאה קוזמינסקי, פרופ' שלמה בק, פרופ' מארק אפלבוים, פרופ' סמדר בן-אשר, ד"ר דיתה פישל, ד"ר מירב אסף, ד"ר אמנון גלסנר

**עורכת הלשון:** ד"ר טליה דיתשי-ברק

**המעריכים בגיליון 16:** ד"ר אברהם אלבדור (מכללת קיי); ד"ר אורן ארגז (בית ברל); פרופ' סמדר בן אשר (מכללת קיי ומרכז מנדל); ד"ר נורית בסמן מור (מכללת קיי); פרופ' שלמה בק (מכללת קיי); ד"ר דפנה גרנית דגני (מכללת קיי); פרופ' ריקרדו טרש (אוניברסיטת תל אביב); ד"ר ניצן כהן (מכללת קיי); ד"ר דביר מליק (מכללת קיי); ד"ר ליאור סולומוביץ (מכללת קיי); ד"ר דיתה פישל (מכללת קיי); פרופ' יצחק פרידמן (מכללת אחווה); ד"ר ורד רפאלי (מכון מופ"ת, אוניברסיטת בן גוריון)

**רכזת המערכת:** גילה אביטל (rsrch\_dept@kaye.ac.il)

**עיצוב גרפי:** סטודיו רובין

**תמונות השער:** יורם פרץ

כל גיליונות **לקסי-קיי** זמינים לקריאה חופשית באתר מכללת קיי. קול קורא למאמרים והנחיות הגשה בשיטת APA מהדורה 7 (כולל ציון מספרי DOI) מצויים גם באתר כתב העת.

© כל הזכויות שמורות למחברים ולמכללת קיי.

המכללה האקדמית לחינוך ע"ש קיי, באר-שבע (חל"צ)

רח' עזריאל ניצני 6, ת"ד 4301, באר שבע 8414201

טלפון: 08-6402777, פקס: 08-6413020, אתר: kaye.ac.il

## תוכן העניינים

2	דבר המערכת / ערגה הלר
4	אוטופיה חינוכית / אפרת דוידוב
8	למידה מבוססת סימולציה בחינוך / אורנה לוין
14	שילוב דרכי הוראה-למידה חדשניות בהשכלה הגבוהה / דינה פריד ושירה רוזנברג
18	פרדוקס האחידות כאיום על השוויון / סמדר בן אשר, אלדד שידלובסקי וישראל שורק
22	אומץ מוסרי בהקשר הוראתי / רוני רינגולד ולאה ברץ
26	פרופיל היזם החברתי / הילה כהן
30	נוירו-מיתוסים / אפרת לוצאטו ומיה שלום
34	קול קורא למאמרים / מערכת לקסי-קיי

# דבר המערכת, חורף תשפ"ב

<https://doi.org/10.54301/OPMZ6777>

גיליון 16 של כתב העת החצי־שנתי **לקסיקיי** מתאפיין בשיתופי פעולה. ארבעה מתוך שבעת מאמריו נכתבו בידי צוותים החוקרים יחד. המאמרים, כמקובל ב**לקסיקיי** הם, כידוע, ערכים לקסיקליים המאירים סוגיות שונות בחינוך ובהוראה, נִהְגוּ מתוך התייחסות למציאות החברתית והחינוכית.

מאמרה של אפרת דוידוב, דוקטורנטית במחלקה לפילוסופיה באוניברסיטת בר אילן, עוסק בתת־סוגה ספרותית ייחודית – אוטופיה חינוכית. אוטופיות נכתבות לרוב בתקופות של משבר, כשחברות ותרבויות ניצבות מול צומת דרכים ומנסות למפות את היתרונות ואת החסרונות שלפניהן. אוטופיה מטבעה מציגה אידיאל, אך היא דורשת מקוראיה לבחון אותו בשים לב, כיוון שלא תמיד בחירה באידיאל היא עצמה הבחירה האידיאלית. דוידוב סוקרת כמה אוטופיות חינוכיות מובילות, קלסיות ומודרניות, בעיקר בציר רוסו־קורצ'אק, וחותרת בעצה "אם ברצוננו ליצור שינוי מיטיב בעולם, כדאי להתייחס אל האוטופיה לא כיעד שאליו יש לשאוף, ושעשוי להנכיח בחריפות את הפער הבלתי ניתן לגישור בין האידיאל למציאות, אלא כנקודה שממנה יוצאים אל הדרך".

המאמר השני בגיליון שלפנינו עוסק בשימוש בסימולציות בחינוך. המחברת שלו אורנה לזין ממכללת אחווה היא ראש מרכז הסימולציה – נוסף לתפקידיה האחרים. ממקום זה מאירה לזין את אחד התחומים ה'חמים' ביותר בהכשרה של מורים לעתיד ובשיפור המיומנויות, האורניויות והקשיבות (מיינדפולנס) של המורים ושל אנשי החינוך. לזין מספרת על המעבר של הסימולציה, כלומר ההדמיה של מצבים שונים ותרגול ההתנהלות בהם בסביבה מבוקרת אך מציאותית, מעולם הרפואה אל עולם החינוך וההוראה. אולם מעבר להתרמה של המתכשרים להוראה ולצוותי ההוראה – לסימולציות בחינוך גם יתרונות נוספים, למשל במחקר ובהערכה, כפי שמלמד הערך שחיברה לזין.

המאמר השלישי בגיליון נכתב בידי שתי מרצות ממכללת הרצוג: דינה פריד ושירה רוזנברג, והוא עוסק בשילוב של מגוון דרכי הוראה-למידה חדשניות בהשכלה הגבוהה. חלק נכבד מהערך שלהן עוסק בתופעה שמדוברת רבות בתקופה זו – למידה היברידית או למידה מעורבת – ובה עסקנו בגיליונו הקודם, אך מכיוון שונה. פריד ורוזנברג, הבאות מתחום החינוך המיוחד ומתעניינות בתהליכי למידה ולא בצורות הוראה, מרחיבות בערך שלהן את היבטי הקישוריות הנבנים אצל הלומד ואת האופן שבו ניתן להפוך למידה מרחוק לשקולה ללמידה פנים אל פנים בהתאם לקריטריונים של קישוריות של ידע. אך לא פחות חשובה מאלה היא המעורבות הרגשית שמפתחים הלומדים בלמידה היברידית מאוזנת.

המאמר הרביעי בגיליון עוסק בפרדוקס שנוצר בין תקינה (סטנדרטיזציה) שמהותה אחידות בזכויות ובמשאבים לתלמידים לבין יישומה באופן אחיד, דבר המוביל לחוסר אחידות משום שהוא אינו לוקח בחשבון הבדלים מהותיים בין קבוצות תלמידים שונות. על המאמר חתומים סמדר בן אשר, פסיכולוגית החוקרת מצבי לחץ (והעורכת הקודמת של **לקסיקיי**), אלדד שידלובסקי, מהחוג לכלכלה באוניברסיטת בר אילן (וראש אגף כלכלה ומחקר במשרד האוצר לשעבר) וישראל שורק, חבר סגל מכון מנדל. המחברים תוקפים את הסוגיה החברתית־מוסרית מתחומי הידע והמומחיות שלהם במאמר שהוא מעבר לערך לקסיקלי בנושא תחום, כיוון שהוא נכון לכל איש חינוך בכל רמות המערכת החינוכית – מהרמה הבית ספרית ועד לרמה הלאומית, והוא נושא את המסר של אנושיות ומוסריות בחלוקת המשאבים.

המאמר החמישי, שמצא את מקומו לאחר המאמר הקודם רק כי התקבל לפרסום אחריו, עוסק באומץ מוסרי, ובכך הוא משלים את המאמר שקדם לו ככפפה העוטפת בקלות יד פרוסה לקראתה. את הערך על אומץ מוסרי – הכרוך בשלושה גורמים: סכנות, עקרונות ותעוזה – חיברו שני חוקרים המרבים בשיתופי פעולה מחקריים ועוסקים רבות בתחום האומץ המוסרי – רוני רינגולד ולאה ברץ, אף הם ממכללת אחווה. רינגולד וברץ בוחנים את המקומות שבהם נדרש אומץ מוסרי בשדה החינוכי וחותרים את מאמנם בטענה כי "אומץ מוסרי הוא מידה טובה של כוח רצון והוא פועל כחומר משמר של שאר המידות הטובות" וכבסיס של איש חינוך מוסרי.

גם המאמר השישי בגיליון עוסק באידיאל ובהנהגה חברתית-חינוכית, אך הוא מתמקד באופן שבו אידיאל הופך לממשות. מאמר זה שכתבה הילה כהן מהמכללה האקדמית לחינוך ע"ש קיי, מגדיר מהי יזמות חברתית בהקשר החינוכי. יזמים חברתיים מאופיינים באהבת דעת וסקרנות אינטלקטואלית והם מונעים על ידי רצון לשינוי ואף עומדים בראשו. לפי כהן הקניית מיומנויות של יזמות חברתית היא הקנייה של מיומנויות נדרשות בחינוך של המאה העשרים ואחת, אך אחת המכשלות העיקריות העומדת בדרכן היא מכשלת התקינה (הסטנדרטיזציה) שבה עוסק המאמר הרביעי בגיליון זה. כהן גורסת כי אחד הפתרונות החשובים לסתירה שבין הצורך לעודד יזמות חברתית לבין חסימתה קשור בטיפול מערכת חינוכית אקטיבית.

המאמר השביעי והאחרון בגיליון זה שכתבו יחד אפרת לוצאטו ממכללת ליונסקי ומיה שלום ממכללת בית ברל, עוסק בניויר-מיתוסים. שתיקה שותפות בצוות המנהל של תוכנית ניויר-פדגוגיה יישומית במכון מופ"ת. ניויר-מיתוסים - סוג של אמונות שווא - קשורים גם לתהליכי הוראה ולמידה. המונח אומנם נטבע לאחר מקרים של התפשטות רעיונות מדעיים כוזבים בתחום הרפואה, אך הוא משמש כיום בתחום ההוראה והלמידה. לוצאטו ושלום מציגות מבוחר של ניויר-מיתוסים הקשורים ללמידה (כמו מידת השימוש במוח או מתי ואיך עדיף ללמוד) ואת האופן שבו הם מזיקים לתהליכי למידה. במאמרן הן סוקרות את התפשטותם ואחיזתם השגויה של ניויר-מיתוסים מתחום החינוך אצל העוסקים בחינוך ואת הדרכים שמאפשרות להתמודד עם אמונות שווא אלה, כלומר באמצעות הנדגוגיה היישומית.

תודה לכל השותפים בהפקת הגיליון. תודה גם לכם, אתם שמעיינים בו וכבר חושבים על הערך הבא שימלא את החסר. קול קורא לערכים והנחיות לכותבים תמצאו בסוף הגיליון. כל ערכי **לקסי-קיי** שפורסמו מופיעים במנחון שבאתר כתב העת.

ערגה הלר

העורכת הראשית, **לקסי-קיי**



# אוטופיה חינוכית

## הגות, ספרות והמעשה החינוכי

### אפרת דוידוב\*

<https://doi.org/10.54301/YMNP6307>

**מילות מפתח:** פילוסופיה של החינוך, בדיון, אידיאל, ביוגרפיה, רוסו, קורצ'אק,

ברנפלד

קוהרנטיות של אוטופיה ושהבלבול סביבה נובע מניתוחים מוטעים (קרין-פרנק, 1986), להבנתי מושג זה מכיל קושי מובנה. בחינת שימושיה היום-יומיים והאקדמיים מגלה כי המילה "אוטופיה" היא מילה פוליטית, ולה שלושה מובנים מרכזיים המקיימים ביניהם יחסים של דמיון משפחתי:

1. "אוטופיה" או "אוטופי" כשם תואר לדבר מה רצוי, שבהכרח אינו יכול להתקיים, לידו של הדובר. זהו השימוש הנפוץ בשפת היום-יום.

2. "אוטופיה" כסט של רעיונות, הלך רוח או אידיאל, אשר עומדים אל מול המצוי ושואפים לשנות את הסדר הקיים מן היסוד ולכונן מציאות רצויה ואידיאלית. זהו השימוש הפונקציונלי במילה, המתייחס לתפקיד הפוליטי שלה (רוזנברג, 1986). רעיונות אוטופיים יכולים לבוא לידי ביטוי במגוון צורות של כתיבה (לאו דווקא בז'אנר האוטופי שיוצג להלן), להתבטא בעשייה או להישאר הלך רוח בלבד.

3. "אוטופיה" כשם של סוגה ספרותית-פילוסופית אשר, כמו בספרו של מור, מבקרת את החברה הקיימת ובמרכזה מצוי תיאור בדיוני של קהילה בעלת אורחות חיים אידיאליים, הנובעים מהנחות מסוימות על הטוב ועל טבע האדם. בחקר האוטופיה עולה שאלת היחסים בין הספרות לפילוסופיה: נראה כי האוטופיה היא סוגה המשתמשת בבדיון כדי לעורר ולגרות את המחשבה. הספרות במידה רבה משועבדת לרעיונות חברתיים-פוליטיים שהיא מבקשת להציג ולקדם, ולפיכך מדובר בסוג של ספרות דידקטית. היא עוטה צורה של כביכול-רומן, אולם מאחר שהספרות האוטופית מבקשת להציג מציאות חברתית הרמונית, יש לה באופן אינהרנטי - אופי סטאטי. הקונוונציות הספרותיות שלה נוקשות: ייתכנו סיפורי מסגרת כאלו ואחרים, אולם תמיד תיאורם המפורט של החיים האוטופיים יעמוד במרכז. הפילוסוף יבחר בצורה של האוטופיה מתוך ההנחה כי לספרות כוח רטורי רב יותר מאשר לפילוסופיה בצורתה העיונית (Elliott, 1970).

בהקשרנו, המובן השלישי הוא הרלוונטי ביותר. האוטופיה החינוכית עונה למרבית הקריטריונים התוכניים והצורניים של האוטופיה, אך היא מתייחדת בכך שהיא מתארת מסגרת חינוכית, ולא את החברה בכללותה, והיא מכילה מאפיינים נוספים וייחודיים, למשל, היא אישית ואינטימית יותר, ולפיכך

האוטופיה החינוכית היא תת-סוגה (ז'אנר) נדירה של האוטופיה הקלאסית, הפוליטית (דוידוב, 2017). הדיון בסוגה של האוטופיה החינוכית מאפשר חקירה של הזיקות השונות שבין ספרות, פילוסופיה ומעשה - בהקשר החינוכי. הערך מחולק לשלושה חלקים: החלק הראשון מוקדש להגדרת הסוגה; בחלק השני מוצגים שלושה מקרים של אוטופיות חינוכיות: **אמיל או על החינוך** של ז'אן-ז'אק רוסו (1762/2009), **בית הספר של החיים** של יאנוש קורצ'אק (1906/2003) ו**העם והנוער** של זיגפריד ברנפלד (1919/1948); בחלק השלישי נבחן היחס בין האוטופיות החינוכיות שנסקרו לעשייה חינוכית קונקרטית - בראי היסטורי וביוגרפי תוך בחינת השתמעויות אפשריות למעשה החינוכי בכלל. נראה כיצד ניתן להשתמש באוטופיה החינוכית ככלי בניתוח חזון חינוכי תוך תשומת לב להזדמנויות ולסכנות שהאוטופיה מגלמת.

### על אוטופיה ואוטופיה חינוכית

המילה "אוטופיה" היא מילה שמקורה ביוונית. היא מורכבת מהתחילית "או", תחילית המבטאת שלילה, והמילה "טופוס" שמשמעה מקום, וביחד: שומקום. מקורה בכותרת לספרו של המלומד האנגלי תומס מור (1516/2008) מתחילת המאה ה-16, המציג תיאור מפורט של אי בדיוני בעל אורחות חיים אידיאליים המוצג כביקורת למשטרים הקיימים באירופה בזמנו. מאז תקופתו של מור הפך המושג מרכזי בספרות ובתרבות, אולם מסתבר שלא תמיד ברור על מה בעצם מדובר כשמדברים על "אוטופיה".

ספרות ענפה מוקדשת לניסיון להבין, להגדיר ולתאר מהי אוטופיה. בניגוד לאחרים שחושבים שניתן להגיע להגדרה

\* אפרת דוידוב היא דוקטורנטית במחלקה לפילוסופיה באוניברסיטת בר-אילן, עוסקת בפילוסופיה של החינוך ובתולדות רעיונות בחינוך. מחקר הדוקטורט, בהדרכת פרופ' אבי שגיא עוסק במושג הילדות ובהגותו של יאנוש קורצ'אק. היא בוגרת תואר שני במסלול להיסטוריה ופילוסופיה של החינוך בבית הספר לחינוך באוניברסיטת תל אביב ובעלת תעודת הוראה ממכון חפ"ן לחינוך פתוח ניסויי.

קורצ'אק, (Korczak; 1942-1878), הרופא, הסופר והמחנך הדגול, כשעבד כמדריך במחנות קיי. בניגוד ל**אמיל**, **בית הספר של החיים** מתייחס בצורה מודעת, רפלקטיבית, לז'אנר האוטופיה ולמוסכמותיו. בדומה ל**אמיל**, גם כאן מדובר באוטוביוגרפיה בדיונית (autofiction): על ערש דווי מגולל מחנך זקן את סיפורו כבחור צעיר, סוציאליסט ועני מרוד, דמותו הבדיונית של קורצ'אק, אשר התגלגל לידי סכום כסף עצום על דרך המקרה. הוא מסייר בעולם ורואה איך ילדים משועבדים בבתי חרושת (שכן בתקופה ההיא עוד הייתה נהוגה עבודת ילדים), אך לא פחות מכך - בבית הספר. כנגד האחרון הוא מגיש כתב אישום חמור: "[...] הרי שקורה כאן אותו דבר כמו בבתי החרושת שבהם יושבים מאה אנשים ליד אותה עבודה עצמה [...] והרי החיים יתבעו מכל אחד מהם משהו אחר" (קורצ'אק, 2003, עמ' 191). הוא מחליט להשקיע את הכספים לבניית בית ספר חדשני לילדי עניים, כזה שיעניק להם חירות אמיתית. בית הספר מתואר כחברה בזעיר אנפין, ובה הילדים יוצרים, חוקרים ועובדים ממניעים אותנטיים ומהווים יחד חברת ילדים שוויונית, סולידרית וחופשית, שאף מרוויחה את לחמה בעצמה. בכל פרק מתואר בפירוט מדור אחר ממדורי בית הספר ומוסבר הערך החינוכי שלו, למשל החווה, בית המלאכה, הספרייה ואף המרפאה ובית המשכון, שהילדים מפעילים לשירותה של הקהילה כולה.

זיגפריד ברנפלד (Bernfeld; 1953-1892) היה הוגה יהודי-אוסטרי, פסיכואנליטיקאי שעבד עם פרויד, פדגוג ופעיל ציוני, במיוחד בתחום של תרבות הנוער ותנועות נוער. כמו האוטופיה של קורצ'אק, ובניגוד לזו של רוסו, **העם והנוער** הוא אוטופיה רפלקטיבית: היא מתייחסת גם לתנועה הספרותית של האוטופיה הסוציאליסטית, שהייתה פופולרית במאה התשע עשרה, וגם לאוטופיה הציונית, מגמה בקרב סופרים ציוניים במפנה המאה העשרים, כהרצל, שץ, לוינסקי ואחרים (אלבוים-דרור, 1993). ברנפלד מתאר אוטופיה בקנה מידה גדול בהרבה משל קורצ'אק וכמובן משל רוסו: מערכת החינוך האידיאלית במדינה היהודית העתידית. בניגוד לרוסו ולקורצ'אק הספר לא נכתב בגוף ראשון, כסיפורו של המחנך, אולם ניכר שהמספר היודע-כול מזדהה עם החברה שאותה הוא מתאר. בתיאור המדינה היהודית האידיאלית, האימהות מטופלות בקפידה כבר מההיריון בשביל להדגיש את התפקיד המרכזי של ילדים בחברה. בגיל ארבע עוברים הילדים לחיות בחברות ילדים, ובני הנוער חיים במעין כפרים עצמאיים. ברנפלד מתייחס למשפחה כפי שאנו מכירים אותה - כמוסד מנוון המשמר אגואיזם צר שישתנה לחלוטין במדינה היהודית. הוא מצייר חברת נעורים אוטונומית ואנטי-סמכותנית, ומדגיש את תפקידה כאוונגרד תרבותי: הנוער עצמו הוא שכונן, בחזון הברנפלדי, את מערכת החינוך המתוארת.

### יחסי אוטופיה ומעשה חינוכי בראי היסטורי-ביוגרפי

נראה שהאוטופיה החינוכית מבקשת לחרוג מהספרה הספרותית ולהשפיע על העשייה החינוכית במציאות הניסיונית. לעיל

גם לכאורה יותר בהישג יד. אם האוטופיה הקלאסית משרתת לרוב את הפילוסופיה הפוליטית, האוטופיה החינוכית תשרת את הפילוסופיה של החינוך. לאורה של הגדרה זו אבחן להלן את ההיבטים הרעיוניים, הביקורתיים והספרותיים (תיאוריים, נרטיביים ובדיוניים) של שלוש האוטופיות שיוצגו. מכיוון שבמקרים רבים האוטופיה הספרותית מכילה - לפחות במידה מסוימת - הלך רוח אוטופי, המשמעות השנייה, הפונקציונלית, תהיה רלוונטית בהמשך, כאשר נבחן את הפונקציה המעשית של האוטופיה החינוכית.

### שלושה מקרים של אוטופיות חינוכיות

למן **הפוליטיאה** של אפלטון, שלה נוהגים לייחס טרנספסקטיבית את המעמד של האוטופיה הראשונה, החינוך משמש רכיב חשוב בז'אנר האוטופי (אלבוים-דרור, 1993). עם זאת, יצירות אוטופיות שנושאן המרכזי הוא חינוך - נדירות. מצאתי שלוש יצירות כאלו, אשר על אף ההבדלים הניכרים בחזון החינוכי שהן מתארות, הן יכולות להיחשב כאוטופיות חינוכיות לכל דבר ועניין: בשלושתן קיים סיפור מסגרת בדיוני, מופיעה בהן ביקורת על החינוך הקיים בחברה, והן מתעכבות על תיאורה של האלטרנטיבה האוטופית - הצגתה של המסגרת החינוכית האידיאלית לפי ההנחות של כל אחד מההוגים - על הטוב ועל טבע האדם.

**אמיל או על החינוך** של הפילוסוף ז'אן-ז'אק רוסו (Rousseau; 1778-1712) הוא אולי היצירה הקנונית ביותר בפילוסופיה של החינוך. הטקסט מתאר את חייהם של הילד הבדיוני אמיל ומחנכו, המספר "ז'אן-ז'אק", בן דמותו של רוסו. ז'אן-ז'אק הוא איש חינוך מחויב בצורה יוצאת דופן: הוא מקדיש את חייו למלאכת חינוכו של אמיל - מינקות עד לבגרות. בהתאם למשפט הפתיחה של הספר "הכול יוצא טוב מתחת ידיו של בורא עולם, הכול מתנוון בין ידיו של האדם" (רוסו, 2009, עמ' 111), ז'אן-ז'אק מגדל את אמיל בכפר מבודד, הרחק מההשפעות ההרסניות של החברה, לדידו. הנרטיב מתמקד בגדילתו של אמיל לאורך שלבי חייו השונים בהתאם למעין תיאוריה התפתחותית שרוסו הוגה. הוא גדל בחופשיות ולומד מניסיונותיו שלו בתוך גבולות הסביבה החינוכית שז'אן-ז'אק יוצר עבורו בקפידה. תהליך חינוכי זה נועד ליצור אופי שקול ומאוזן, אדם המספיק לעצמו שבסופו של דבר גם יהפוך לאזרח הטוב בחברה הראויה, כפי שתיאר אותה רוסו ב**האמנה החברתית** (רוסו, 1762/2006). **אמיל** הוא יצירה מסועפת עם פרשנויות מגוונות ואף סותרות: אומנם היא התקבעה בתודעה כביטוי המובהק של תזת "החינוך החופשי" (לא מעט בזכות הפילוסוף המשפיע של החינוך ג'ון דיואי, 1960/1916), אך חוקרים רבים סבורים שהחינוך המתואר בספר הוא למעשה הנדוס תודעה מניפולטיבי עם אשליה מושלמת של חופש (רוזנוב, 1986; סיגד, תשמ"ג; יונה, תשנ"ב).

**בית הספר של החיים** נכתב בתחילת דרכו החינוכית של

זה היצירה משמשת כ"אני מאמין" מעורר ומדבר, חזון מדריך אשר לאורו מבקש איש החינוך לפעול.

מבחינת רוסו אין בידינו מושא לבחינת היחס למעשה החינוכי, מאחר שלרוסו לא היה כזה: לא רק שהוא מעולם לא ממש עסק במלאכת החינוך (מלבד ניסיון קצר וכושל שעליו הוא העיד **בהווידויים**), אלא אף את חמשת ילדיו הביולוגיים הוא נטש בבתי יתומים. עם זאת, לפרשנותי, לאוטופיה היה בכל זאת תפקיד אישי לדידו של רוסו: כפי שאפשר ללמוד **מהווידויים** (רוסו, 1782/1999), סיפורו האוטוביוגרפי, המעשה של נטישת ילדיו היה פצע פתוח בחייו של רוסו וסתירה שהוא התקשה לגשר עליה. ברוח זו, פירשתי את התפקיד של כתיבתה של אוטופיה לדידו של רוסו, לא רק כרצונו לברוא במילים חינוך ועולם אלטרנטיביים, שיתוו כיוון לשינוי בעולם הניסיוני, אלא גם כניסיון לברוא רוסו אלטרנטיבי, שיגשר בין אידיאלים למעשים. היצירה האוטופית, אם כן, אינה משמשת פה כגורם מניע לפעולה, כפי שראינו אצל קורצ'אק ובמידה מסוימת אצל ברנפלד, אלא היא מחליפה את המעשה החינוכי עצמו.

נדמה שרבות ורבים מהפונים לחינוך מתוך תחושת משמעות הם אוטופיסטים במידה כזו או אחרת: הפנייה לעיסוק בחינוך מלווה פעמים רבות בהלך רוח אוטופי, בביקורת חברתית-חינוכית, ברצון ליצור שינוי ובחזון חברתי. גם ביוזמות שונות בשדה החינוכי בכלל ובזה העכשווי בפרט, מפעמת רוח אוטופית בבתי הספר הדמוקרטיים, בגני יער, בחינוך ולדורף או בבתי הספר והגנים הדו-לשוניים, לדוגמה.

אסיים את הערך בהתוויה בקווים כלליים של הצעה לפרקטיקה חינוכית-אוטופיסטית בהכשרת מחנכות ומחנכים, המתבססת על הניתוח של ז'אנר האוטופיה החינוכית וזיקתה למעשה. העלאת האוטופיה החינוכית על הכתב ויצירת סיפור אוטופי עשויות להיות כלי רב ערך בתהליך הכשרת פרחי חינוך והוראה - מהפן הרעיוני והיצירתי. כפי שראינו, לאוטופיה פוטנציאל עשיר מבחינת האפשרות לבחון את ההנחות היסודיות של הכותב, לניסוח של רעיונות וחלומות "נועזים ומטורפים", כלשון קורצ'אק, ללא הגבלות ואילוצים, לליטוש של חזון חינוכי קונקרטי ולהנעת התלהבות ופעולה. אך באותה המידה יש לפתח התבוננות ביקורתית לגבי מוגבלותה של האוטופיה. בשלב הבא של פרקטיקה מעין זו, על האוטופיה להיבחן באופן ביקורתי, רפלקטיבי, בדיאלוג מתמשך עם המציאות רבת הפנים ואל מול העשייה היום-יומית. האוטופיה, שיש המגדירים אותה כ"אספירציה האצילה ביותר של האדם" (Negley & Patrick, 1962) עשויה להיות מקום פורה לגשת ממנו אל מלאכת החינוך. אולם, אם ברצונו ליצור שינוי מיטיב בעולם, כדאי להתייחס אל האוטופיה לא כיעד שאליו יש לשאוף, ושעשוי להנכיח בחריפות את הפער הבלתי ניתן לגישור בין האידיאל למציאות, אלא כנקודה שממנה יוצאים אל הדרך.

הוזכרה הבחירה בצורה של האוטופיה בשל כוחה הרטורי לחנך את הקוראים. בחינת שלוש האוטופיות שנזכרו מעלה שלכתובתה של אוטופיה, ובמיוחד אוטופיה חינוכית, יכולה להיות גם פונקציה אישית בשל אופייה האישי והאינטימי, לדידו של הכותב. כלומר באמצעות שימוש בבדין, בנרטיב ובתיאורים מפורטים מתאפשר לכותב לדבר את הנחותיו, לנסח את רעיונותיו ולדמות מעשה חינוכי המבוסס עליהם בתנאי מעבדה סטיריליים, כביכול, מבלי להיות מחויב לעשייה בעולם הרווי מורכבויות וסתירות. נשאל בהקשר זה: האם האוטופיה, בהצגה חזון מושלם, היא גורם מעורר השראה, מקדם ומהפכני? או שמא דווקא החזון המושלם והניגוד החריף בינו לבין המציאות הקיימת מדכא פעולה ומתפקד בפועל כתחליף למציאות? באמצעות תיאור יחסי הגומלין של האוטופיה והמעשה בראי שלושת המקרים הביוגרפיים, אשרטט להלן שלושה מודלים אפשריים. אין הכוונה רק להציג סיפור היסטורי-ביוגרפי, אלא להצביע על היתרונות, וגם על ה"סכנות", הטמונות בצורה של האוטופיה, לדידם של מי שמעוניינים לעסוק בחינוך.

האוטופיה של קורצ'אק, שאותה הוא כתב בתחילת דרכו החינוכית הארוכה והעשירה, הייתה עבורו במה לבטא את רעיונותיו וחזונו, מעין ניסוח של "תוכנית חיים" אישית, אשר אותה הוא ביקש להגשים כל חייו. אם נבחן את הפרקטיקות החינוכיות שיישם קורצ'אק מאוחר יותר בבית היתומים (דרור, 2008) נראה בבירור שהן השתקפות של רעיונות שהוא תיאר **בבית הספר של החיים**. כמובן, רעיונות רבים אינם חוצים את הגשר בין ספרות לפרקטיקה וניתן לדבר ארוכות על הפערים. בשלבים מאוחרים יותר בחייו כמחנך, קורצ'אק דיבר בביקורתיות על רעיונות חינוכיים שאינם נולדים מתוך התבוננות והתנסות יום-יומית (קורצ'אק, 1996). עם זאת, נדמה שלאוטופיה היה תפקיד מניע לדידו של קורצ'אק, גם אם הוא היה מודע למגבלותיה. "צריך להיות זהיר במעשים ונועז ומטורף בהיות" (קורצ'אק, 1978, עמ' 186), הוא כתב במכתב משנותיו האחרונות.

אצל ברנפלד המצב שונה: בבואנו לבחון את העשייה החינוכית שלו ביחס לאוטופיה, יש לשים לב שהאוטופיה שלו הייתה לאומית ומערכתית, ופחות אישית. אף על פי שהיה לו ניסיון קצר בניהול פנימייה, עיקר עשייתו החינוכית של ברנפלד הייתה בניסיון להשפיע ישירות על אנשי חינוך שעלו לישראל ולקחו חלק מרכזי בכינון מערכת החינוך במדינה שבדרך. הוא עשה זאת על ידי הוראה בסמינר למורים, הוצאת כתבי עת וחילופי מכתבים. ברנפלד אכן השפיע על חלוצי חינוך בקיבוצים, בעיקר בקיבוצי השומר הצעיר, והחזון שהוא מציג בספרו דומה למערכת החינוך המשותפת שהתפתחה שם מאוחר יותר (קריץ, 2001; יצחקי, 1977; פדן, תשל"ב), אך גם כאן ניתן להצביע על רעיונות רבים שאינם שורדים במעבר בין אוטופיה לפרקטיקה. כפי שראינו אצל קורצ'אק, אם כי באופן עקיף יותר, גם במקרה



## המקורות

Elliott, R. C. (1970). *The Shape of Utopia*. The University of Chicago.

Negley, G. and J.M Patrick (1962). *The Quest for Utopia*. McGrath.

אלבוים-דרור, ר' (1993). **המחר של האתמול**. הוצאת יד יצחק בן-צבי.

ברנפלד, ז' (1948). **העם והנוער** (מתרגמת ע' קורנפלד). ספריית פועלים / שבילי החינוך; הוצאת הקיבוץ הארצי השומר הצעיר, מרחביה. (העבודה המקורית פורסמה בשנת 1919)

דוידוב, א' (2017). **"האוטופיה החינוכית" כסוגה ספרותית-פילוסופית: הגות, ספרות והמעשה החינוכי, בראי האוטופיות החינוכיות של רוסו, קורצ'אק וברנפלד** [עבודת גמר לקבלת תואר "מוסמך למדעי הרוח", בהדרכת פרופ' אביהו רונן ופרופ' אבנר בן-עמוס]. אוניברסיטת תל-אביב.

דיואי, ג' (1960). **דימוקרטיה וחינוך: מבוא לפילוסופיה של החינוך** (מתרגם י"ט הלמן). מוסד ביאליק. (העבודה המקורית פורסמה בשנת 1916)

דרור, י' (2008). חדשנותו של יאנוש קורצ'אק: חינוכאי שהקדים במעשה את ההלכות החינוכיות בנות זמננו. **דור לדור, 33: עיונים בין-תחומיים במשנתו של יאנוש קורצ'אק**, 135-160.

יונה, יוסי (תשנ"ב). החיים הטובים ב'אמיל' לרוסו: מחיר האידיאל. **עיון, מ', 405-424**.

יצחקי, ש' (1977). על זיגפריד ברנפלד. **החינוך המשותף, 94**, 52-64. מור, ת' (2008). **אוטופיה** (מתרגמת א' אבן-עזרא). רסלינג. (העבודה המקורית פורסמה בשנת 1516)

פדן, י' (תשל"ב). זיגפריד ברנפלד 1892-1953. **החינוך, 44**, א', 39-47. סיגד, ר' (תשמ"ג). רוסו - חירות, אוטופיה, שיעבוד. **עיון, ל"ב, א'-ב'**, 41-55.

קורצ'אק, י' (1978) **דת הילד** (מתרגמים: ד' סדן וצ' ארד). בית לוחמי הגטאות ע"ש יצחק קצנלסון; הוצאת הקיבוץ המאוחד.

קורצ'אק, י' (1996). **כתבים, כרך א': איך לאהוב ילד / רגעים חינוכיים / זכות הילד לכבוד** (מתרגמים י' וא' סנד). יד ושם - רשות הזכרון לשואה ולגבורה; האגודה ע"ש יאנוש קורצ'אק בישראל; בית לוחמי הגטאות ע"ש יצחק קצנלסון; הוצאת הקיבוץ המאוחד.

קורצ'אק, י' (2003). **כתבים, כרך ח': כאשר אשוב ואהיה קטן / בית הספר של החיים** (מתרגם א' אורלב). האגודה ע"ש יאנוש קורצ'אק בישראל; בית לוחמי הגטאות ע"ש יצחק קצנלסון.

קרין-פרנק, ש' (1986). **רעיון האוטופיה**. הוצאת הקיבוץ המאוחד.

קריץ, מ' (2001). 'החינוך החדש' באמריקה ובאירופה והשפעתו על החינוך בארץ. **החינוך וסביבו, 23**, 139-155.

רוזנוב, א' (1986). **יסודות אידיאולוגיים ואוטופיים של החינוך**. רמות.

רוסו, ז"ז (1999). **הוידויים** (מתרגמת א' עקרבז). כרמל, ירושלים; המועצה הציבורית לתרבות ואמנות; המפעל לתרגום ספרי מופת. (העבודה המקורית פורסמה בשנת 1782)

רוסו, ז"ז (2009). **אמיל או על החינוך** (מתרגמת א' טיר-אפלרויט). דביר בית הוצאה לאור; הוצאת ספרים ע"ש י.ל. מאגנס, האוניברסיטה העברית, ירושלים; המפעל לתרגום ספרי מופת. (העבודה המקורית פורסמה בשנת 1762)

# למידה מבוססת סימולציה בחינוך

## אורנה ליון\*

<https://doi.org/10.54301/PHIB1573>

**מילות מפתח:** למידה מבוססת סימולציה (הדמיה), הוראה קלינית, רפלקטיביות בלמידה, למידה אקטיבית, אותנטיות

הסימולציה בכל אחת משיטות ההוראה האלו מדמה את תנאי השטח. ההתנסות המצולמת מהווה כלי לחיזוק הרפלקטיביות וזרז ללמידה אקטיבית. יחד עם זאת, מאחורי כל שיטת הוראה עומדת מטרה שונה ועל אף שכולן קרויות בפי רבים סימולציה (McGarr, 2020), רק אחת מהן קרובה למודל הקליני של הסימולציות הרפואיות. מאמר זה מבקש להמשיג את מודל הסימולציה הקלינית המשלבת שחקנים מקצועיים ותרשיש מובנה המתפתח באופן דינאמי במפגש מתנסה-שחקן.

## הסימולציה בהכשרת מורים

בשני העשורים האחרונים הסימולציה מתפתחת מאוד בתחום הכשרת המורים (Dotger, 2015; Levin & Flavian, 2020). מגמת ההתפתחות של השימוש בסימולציה בשדה ההכשרה והפיתוח המקצועי של המורים מתיישבת עם הקריאה העולמית לשילוב התנסויות אקטיביות ולמידה רפלקטיבית כמו גם עיקרון ההוראה הקלינית (Conroy et al., 2013). מהספרות בתחום הסימולציה בחינוך עולה שהסימולציה לסוגיה השונים מזמנת למידה פעילה ומכינה את המשתתפים לעתידם המקצועי (Butvilofsky et al., 2012; Rayner & Fluck, 2014). זאת משום שלסימולציה יש יכולת לשפר את הידע ואת המיומנויות (Zhang et al., 2011). מחקרים עדכניים מצביעים על כך ששימוש בסימולציות במהלך הכשרה להוראה מבסס את הקשר בין התיאוריה לפרקטיקה (Murphy et al., 2021) ומצייד טוב יותר את הבוגרים לאתגרים עתידיים (Ferguson, 2017; Kaufman & Ireland, 2016).

ניתן למנות מספר סיבות שבגינן סימולציות עשויות להיות שימושיות מאוד בתחום הכשרת המורים. ראשית, סימולציה היא מרחב ליישום ידע, באופן שבו ידע קוגניטיבי מיתרגם לידע ביצועי (Kneebone et al., 2004) והיא בעלת פוטנציאל לשינוי התנהגויות (Theelen et al., 2019). שנית, הסימולציה מאפשרת הרחבה של ההיכרות עם השדה החינוכי (Levin & Paryente, 2021) ולשימוש בסימולציות ישנה השפעה מתמשכת על מתכשרים להוראה. כפי שדווח בספרות (Cruz & Patterson, 2005) לומדים רבים זוכרים היטב את הסימולציה שבה התנסו בהכשרה שלהם. שלישית, מחקרים הראו כי שילוב סימולציה מוביל לשיפור בתוצאות למידה ברמות קוגניטיביות ובין אישיות (Clark et al., 2016; Ferguson, 2017). לבסוף, לסימולציה יתרונות רבים בהשוואה ללמידה במציאות הממשית, שכן היא מאפשרת התנסות חוזרת בתרחישים, מזמינה להתאמן באמצעות ניסוי וטעייה ולחוות מצבים נדירים או מסוכנים (Kaufman & Ireland, 2019).

יחד עם זאת, אין בכוחה של הסימולציה להחליף את מציאות ההוראה (Theelen et al., 2019). הספרות אומנם הדגישה את

## הדמיה (סימולציה): גיבוש מושגי

למידה מבוססת הדמיה, או כפי שהיא מוכרת "למידה מבוססת סימולציה" (Simulation-based learning) היא טכניקה המדמה את תנאי הזירה המקצועית למטרות למידה ותרגול מיומנויות (Cruz & Patterson, 2005; Chernikova et al. 2020) - מיומנויות יסוד או מיומנויות טכניות (נוטוב ואחרות, 2020). הסימולציה נולדה בעולם הרפואי והצבאי ומשם התפתחה לתחומי דעת נוספים כדוגמת הכשרת מורים. השימוש בסימולציה נפוץ מאוד בתחומי הרפואה והסיעוד ובמחקר הוכחה יעילותה (Issenberg et al., 2005), אך הטמעת הסימולציה בתחום הכשרת מורים עודנה בראשיתה (Theelen et al., 2019).

ספרות המחקר העוסקת בסימולציה מייצגת את בלבול המושגים הקיים בתחום ואת היעדרה של שפה משותפת בכל הקשור לשימוש במושג 'סימולציה' (McGarr, 2020). כך למשל, בתחום החינוך כבר שנים נערכות 'סימולציות' בדרכים שונות ומגוונות (איור 1 מציג שלושה מודלים של הוראה באמצעות סימולציה).



איור 1: שלושה מודלים של הוראה באמצעות סימולציה

\* ד"ר אורנה ליון היא מרצה בכירה במכללה האקדמית אחוה. ליון מלמדת בחוג לספרות בבית הספר לחינוך, בתואר הראשון הרב-תחומי בבית הספר למדעים ובתוכנית M.Teach בבית הספר לתארים מתקדמים. ליון היא הראש האקדמי של מרכז הסימולציה "Be" מיום הקמתו. מחקריה מתמקדים בשילוב טכנולוגיות חדשניות בהכשרת מורים ובהם השימוש בסימולציה וכן בהיבטים תרבותיים של הטקסט הספרותי.

של סביבת האירוע המודגם בסימולציה. כמו כן, סימולציות דיגיטליות מצומצמות למספר תרחישים קבועים מוגדרים מראש, וזאת בשונה מסימולציה קלינית המאפשרת התאמת התרחיש לצורכי הלומד (Dalinger et al., 2020).

הדגם השלישי, שהתפתח מאוד בעשור האחרון, הוא **סימולציות מציאות רבודה** (Dalinger et al., 2020) המכונה גם **סימולציות אופפות** (immersive simulation). דגם זה מאפשר להתנסות במסגרת של למידה במציאות מדומה (McGarr, 2020) בסיטואציות סימולטיביות אשר דומות לסימולציות הקליניות (Dieker, et al. 2014). אומנם השימוש בסימולציות אופפות הוערך בידי פאנל בין-לאומי של מומחים בתחומי העסקים, הטכנולוגיה והחינוך כבעל הפוטנציאל הגדול ביותר להשפעה משמעותית ככלי פדגוגי בהשכלה הגבוהה (Johnson et al., 2011), אך עדיין חסרות עדויות מבוססות מחקר על השימוש בפורמט זה (McGarr, 2020). למעשה, מרבית המחקרים שעסקו בסימולציות הדיגיטליות והאופפות היו קצרי טווח, וכן הספרות הקיימת בתחום השפעת הסימולציות הווירטואליות בחינוך, הם מחקרים על מודלים ניסיוניים (McGarr, 2020).

על אף השונות בין סוגי הסימולציה השונים המיושמים בשדה הכשרת המורים, קיימים מספר רכיבים גנריים המאפיינים את הלמידה באמצעות סימולציה, והם - הזדמנות ללמידה בסביבה בטוחה ומוגנת אשר דומה לתנאי השטח (Rayner & Fluck, 2014); למידה מטעויות בתנאים שאין בהם סיכון או נזק (Kaufman & Ireland, 2016); אפשרות ליישום הידע במציאות עתידית (Orland-Barak & Maskit, 2017); למידה התנסותית פעילה (Theelen et al., 2019) וקידום הרפלקטיביות בלמידה (Manburg et al., 2017).

### מבנה סדנת סימולציה

**שחקן הסימולציה:** כאמור, הסימולציה מדמה קונפליקט מקצועי באמצעות מפגש מצולם בין שחקן סימולציה למתנסה. יש לציין שהשחקן הוא האמצעי שבזרתו מתרחשת הלמידה, כך שזרקור הסימולציה מופנה אל המתנסה. במודל הסימולציות הקליניות נוכחותו של שחקן אנושי מקצועי המתפקד בסימולציה בזמן אמת עשויה לקדם את תחושת האותנטיות והריאליזם של הסימולציה. מהספרות הקיימת עולה, כי למידה מיטבית בסביבת הסימולציה נקשרת אל חוויה של ריאליזם שמתבטאת באותנטיות בחיקוי המציאות המדומה - זו אשר אמורה לייצג את המציאות בשטח (Theelen, et al., 2019). ככל שהסימולציה מציאותית יותר - המשתתפים חווים אותנטיות בלמידה וההתנסות יעילה יותר, והפוך: המשתתפים אינם מצליחים לעסוק בתוכן הסימולציה ולהפיק למידה במקרים שההדמיה אינה מציאותית דיה (Dalgarno et al., 2016; Robbins et al., 2019).

יש להתחשב בתנאי הריאליזם במיוחד בסימולציה דיגיטלית

הפוטנציאל שקיים בסימולציה, אך לצד האפקטיביות של הכלי זוהו בסימולציה גם מגבלות (Shapira-Dotger et al., 2008; Lishchinsky, 2013). בהקשר הזה, מספר מחקרים הצביעו על התנגדות לסימולציה בשל רגשות שליליים שעלו בעקבות חוסר אותנטיות בסימולציה ותפקוד לקוי של השחקן בסימולציה אחרים הראו כי המוטיבציה של הלומדים בסימולציות איננה חד-משמעית (Clark & Mayer, 2011; Van den Beemt et al., 2010). לפיכך, יעילותה של הסימולציה דורשת חקירה נוספת.

### מודלים של סימולציות

המודלים השונים של השימוש בסימולציה עם שחקנים מבטאים את הכיוונים המגוונים שמתבססים בשדה הכשרת המורים כיום (רן ויוספסברג בן-יהושע, 2021). הדגם הראשון, מודל ה**סימולציות הקליניות**, שכיח בתחום הרפואה ומשלב שחקנים אנושיים שהוכשרו להדמיית מפגשים קונפליקטואליים עם "האחר האינדיבידואלי". המודל הקליני פותח בידי בנימין דוטגר ונחקר על ידו (Dotger, 2013; Dotger, 2015; Dotger et al., 2019) וכן על ידי חוקרים נוספים מתרבויות שונות (Levin & Flavin, 2020; Salman & Fattum, 2019; Weissbluth & Linder, 2020). מודל זה אומץ בישראל ועליו מתבססת התוכנית הארצית למרכזי סימולציה בחינוך (<https://simulation.macam.ac.il>).

בעקבות התפרצות מגפת הקורונה והמעבר להוראה מרחוק התפתחו דגמים חדשים של **סדנאות סימולציה קלינית מקוונות** המבוססות על המודל הקליני, אך הן אינן מתקיימות במפגש פנים אל פנים כי אם בפלטפורמה דיגיטלית סינכרונית (רן ודלאל, 2020). מודלים אלה הוכרו במשרד החינוך ואפשרו להמשיך את שגרת הלמידה וההכשרה באמצעות סימולציה במסגרת מגבלות הלמידה מרחוק. בין הדגמים שהתפתחו היה הדגם המכונה סימולציה מקוונת מבוססת אנוש הכוללת התנסות שונה: התנסות אונליין בסימולציה אנושית במרחב מקוון ותחקיר נלווה להתנסות (Frei-Landau & Levin, 2021); התנסות אישית מצולמת מראש ולאחריה קיום תחקיר קבוצתי במרחב מקוון; התנסות אישית מקוונת ומצולמת מול שחקן וקבלת משוב מידי מהשחקן ולאחר מכן מפגש קבוצתי מקוון לעיבוד ולתחקיר של הסימולציות; סימולציה טלפונית אישית עם שחקן ולאחריה תחקיר מקוון. מודלים אלו נחקרים בימים אלו.

הדגם השני, שבאופן כמותי נפוץ יותר מקודמו, מכונה **סימולציות דיגיטליות** (Kaufman & Ireland, 2016). בסימולציות מן הסוג הזה יש צורך בתוכנה ולעיתים גם בחומרה שתפקידן לייצג אנשים או סביבות למידה. בשונה מהסימולציות הקליניות, המשותף לסימולציות אלה הוא היותן דיגיטליות, והן נעדרות התנסות מול שחקן אנושי. אומנם דמויות בני אנוש מוצגות בסימולציה, אך הן אינן פועלות באופן אינטראקטיבי בשליטת השחקן, אלא הן מהוות חלק מן המערכת הסביבתית

קונפליקטואליים מהשטח המקצועי של חבריה. לאחר שלב איסוף המידע מתחילה סדרת מפגשים בין כותב התרחיש לבין מומחה בתחום הדעת שאינו רק נציג מטעם הקבוצה (למשל, פסיכולוגית חינוכית). מטרת השיחות האלו לדייק את התרחיש ככל שניתן להתנסות במציאות הממשית באמצעות שיקוף מצבי אמין של נתוני המקרה ושילוב הוראות מדויקות לשחקן (Rudolph et al., 2007) (תהליך הפיתוח של תרחיש סימולציה מוצג באופן גרפי באיור 2).



איור 2: שלבי הפיתוח של תרחיש סימולציה

תרחיש סימולציה מיטבי הוא תרחיש המייצג קונפליקט מדויק שמתכתב עם המציאות היום-יומית בשדה המקצועי של משתתפי הסדנה ומכוון את נקודות המפתח שיידונו בתחקיר הנלווה לסימולציה (Wright et al., 2009).

### תחקיר הסימולציה ומנחה הסימולציה: המונח 'תחקיר'

לקוח מהז'רגון הצבאי המתאר פרקטיקה צבאית של סקירה של משימה לשם שיפור עתידי (Rudolph et al., 2008) וגם מהשיח הטיפולי בפסיכולוגיה העוסקת בהתמודדות עם טראומה (Fanning & Gaba, 2007). תחקיר הסימולציה מנוהל בידי מנחה סימולציה מיומן והוא מבוסס וידאו (Video-based debriefing), כלומר הוא כולל צפייה של המתנסה בעצמו במהלך הסימולציה. התחקיר משלב שיח רפלקטיבי קבוצתי ותהליך של משוב מהשחקן, המתייחס לאופן שבו התנהל המתנסה בסימולציה בדגש על מיומנויות התקשורת. התחקיר מסייע ללומדים להבין, לנתח ולסנתז את מה שהם חוו ועשו במהלך הסימולציה כדי לשפר ביצועים עתידיים במצבים דומים. התבססות התחקיר על וידאו מחזקת את הממד הרפלקטיבי של הסימולציה בכך שהיא מאפשרת למתנסה לצפות באירוע שחוה ולהתמקד מקרוב ברגעים משמעותיים - מילוליים ולא מילוליים כאחד. בספרות המחקר על סימולציה ברפואה נמצא שהישענות על וידאו לצורכי התחקיר משפרת את ביצועי הלומדים (Zhang et al., 2019) ותורמת להידוק הקשרים בין התיאוריה לפרקטיקה בחיים האמיתיים (Reed et al., 2013). תחקיר אפקטיבי נמנע משיפוטיות ומספק ביקורת ברורה באופן מכבד וסקרן ומנקודת המבט של המתנסה (Rudolph et al., 2006). יש הטוענים שהתחקיר הוא הרכיב החשוב ביותר בלמידה מבוססת סימולציות (Issenberg et al., 2005).

(Robbins et al., 2019). למשל, אוטורים נראים משכנעים פחות מאנשים אמיתיים (Mueller et al., 2019). איהיכולת לראות את הבעות הפנים של האוטורים היא דוגמה למכשול כאשר המטרה היא רכישת מיומנויות תקשורת בין-אישיות (Kim & Blankenship, 2013). לבסוף, מחקר שבדק את השימוש בסימולציה אופפת חזק את הקביעה כי חוויות נטולות אינטראקציה אותנטית אינן אמצעי יעיל להכנת המשתתפים לחוויות העולם האמיתי (Evans, 2013).

אחת הדרכים ליצירת אינטראקציה אותנטית במפגש סימולטני היא תגובה אנושית של שחקן בסימולציות הקליניות או של איש מקצוע במודל הסימולציות האופפות. אחד המחקרים שבחן את שילוב השחקנים בסימולציה הרפואית הציע ששחקנים מקצועיים מוסיפים לריאליזם של התרחיש ומעמיקים את הלמידה (Pascucci et al., 2014). לא זו בלבד, אלא שתרומת השחקן ניכרת גם בשלב התחקיר. במסגרת זו השחקנים בסימולציה מספקים למתנסה בסימולציה משוב אישי. השחקנים מאומנים להקשיב היטב להתרשמויותיהם מהמפגש עם המתנסה בסימולציה ולהשתמש בהן כבסיס למשוב בתחקיר שנערך לאחר מכן (Pascucci et al., 2014). כפועל יוצא, המשתתף בסימולציה מקבל משוב בגוף ראשון מהשחקן שמתאר בפניו כיצד הוא חווה את האינטראקציה עימו. בשונה ממשחקי תפקידים, השחקן בסימולציה משחק תפקיד 'כאילו' שהוא אכן הדמות, אך מקצועיותו מאפשרת לו לשמור על המרחק שמספק אותו 'כאילו' (Dotger et al., 2019). באופן זה הוא מסוגל להגיב למשתתף בסימולציה ובמקביל - להיות קשוב לתגובותיו כדי לספק לו בהמשך את המשוב הנדרש.

### תרחיש הסימולציה: תרחיש הסימולציה מכיל את תיאור

המקרה, את הרקע על הדמות שאותה מגלם השחקן וכן את מטרות התרחיש במושגים של מיומנויות תקשורת שנבחנות בתרחיש הספציפי. חלק הארי של התרחיש מציג את התפתחות המפגש במתכונת אם-אז ובו השחקן מגיב בהתאם להתנהגויות מילוליות ובלתי מילוליות של המתנסה שמשתתף בסימולציה (Pascucci et al., 2014). נוסף לכך, מופיע בתרחיש באופן ברור הצופן לשיחה הקונפליקטואלית, היינו תיאור ברור של נקודת המפנה המצופה - ברמת סיפוק הצרכים המקצועיים והאישיים של השחקן בידי המתנסה. המפגש מתפתח לפי האופן שבו 'מתקרב' המתנסה אל צופן זה או לחילופין 'מתרחק' ממנו. מגוון ההסתעפויות המיוצגות בתרחיש מבוסס על היכרות מוקדמת עם השטח במטרה למקסם את אותנטיות התרחיש ולאפשר דינאמיקה מתפתחת.

עבור כל סימולציה מפותח תרחיש ייחודי המותאם ליעדי הלמידה. פיתוח התרחיש נעשה בידי כותב תרחישים מיומן והוא כולל יצירת קשר עם נציגי הקבוצה ושיחת איתור צרכים שמטרתה גיבוש מטרות התרחיש ותכנון לאור בירור יעדי הלמידה, היכרות עם מאפייניה הייחודיים של הקבוצה וזיהוי מקרים



*Multicultural Perspectives*, 7(2), 40-47. [https://doi.org/10.1207/s15327892mcp0702\\_7](https://doi.org/10.1207/s15327892mcp0702_7)

Dalgarno, B., Gregory, S., Knox, V., & Reiners, T. (2016). Practising teaching using virtual classroom role plays. *Australian Journal of Teacher Education*, 41(1), 126-154. <https://doi.org/10.14221/ajte.2016v41n1.8>

Dalinger, T., Thomas, K. B., Stansberry, S., & Xiu, Y. (2020). A mixed reality simulation offers strategic practice for pre-service teachers. *Computers & Education*, 144, 103696. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.103696>

Dieker, L. A., Rodriguez, J. A., Lignugaris/Kraft, B., Hynes, M. C., & Hughes, C. E. (2014). The potential of simulated environments in teacher education: Current and future possibilities. *Teacher Education and Special Education*, 37(1), 21-33. <https://doi.org/10.1177/0888406413512683>

Dieker, L., Hynes, M., Hughes, C., & Smith, E. (2008). Implications of mixed reality and simulation technologies on special education and teacher preparation. *Focus on Exceptional Children*, 40(6), 1. <https://doi.org/10.17161/foec.v40i6.6877>

Dotger, B. H. (2013). *I Had No Idea: Clinical Simulations for Teacher Development*. Information Age Publishing.

Dotger, B. H. (2015). Core pedagogy: Individual uncertainty, shared practice, formative ethos. *Journal of Teacher Education*, 66(3), 215-226. <https://doi.org/10.1177/0022487115570093>

Dotger, B. H., Harris, S., & Hansel, A. (2008). Emerging authenticity: The crafting of simulated parent - Teacher candidate conferences. *Teaching Education*, 19(4), 337-349. <https://doi.org/10.1080/10476210802438324>

Dotger, B., Dekaney, E., & Coggiola, J. (2019). In the limelight: utilizing clinical simulations to enhance music teacher education. *Research Studies in Music Education*, 41(1), 99-116. <https://doi.org/10.1177/1321103X18773102>

Evans, R. (2013). Educating preservice teachers for family, school, and community engagement. *Teaching Education*, 24(2), 123-33. <https://doi.org/10.1080/10476210.2013.786897>

Fanning R. M., Gaba D. M. (2007). The role of debriefing in simulation-based learning. *Simulation in Healthcare*, 2(2), 115-125. <https://doi.org/10.1097/SH.0b013e3180315539>

Ferguson, K. (2017). Using a Simulation to Teach Reading Assessment to Preservice Teachers. *Reading Teacher*, 70(5), 561-569. <https://doi.org/10.1002/trtr.1561>

Frei-Landau, R. & Levin, O. (2021). The Virtual Sim(HU) lation Model: Its Conceptualization and Implementation in the Context of Distant Learning in Teacher Education. *Teaching and Teacher Education* (under review).

Issenberg, S. B., McGaghie, W. C., Petrusa, E.R., Gordon, D. L., & Scalese, R. J. (2005). Features and uses of high-fidelity medical simulations that lead to effective learning: A BEME systematic review. *Medical Teacher*, 27(1), 10-28. <https://doi.org/10.1080/01421590500046924>

Johnson, L., Smith, R., Willis, H., Levine, A., & Haywood, K. (2011). *The Horizon Report: 2011 Edition*. The New Media Consortium. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED515956.pdf>

Kaufman, D. & Ireland, A. (2016). Enhancing Teacher

דומה כי ההנחיה היא אחד הגורמים שבעזרתם יושגו תוצאות למידה אופטימליות בסימולציה (Lehtinen & Viiri, 2017), ובכלל זה שיפור הפרקטיקות של המתנסים (Presnilla-Espada, 2014). לכן, כחלק מהטמעה נכונה של סימולציות בתחום החינוך חשוב להבנות מנגנונים מדויקים להערכה, למשוב ולתחקיר (Kaufman & Ireland, 2016). כמו כן משום שקיימים מחקרים מעטים בתחום הלמידה המבוססת סימולציה בשדה הכשרת המורים, נחוצים מחקרים שיתמקדו ברכיבים השונים שמרכיבים יחד את שקרוי 'סימולציה'.

## המקורות

נוטוב, ל', גלעד חי, ס' ומשכית, ד' (2020). מיומנויות יסוד בהכשרת מורים. **לקסיקיי**, 14, 11-14.

רן, ע' ודלאל, ס' (2020). **סימולציות בחינוך, נייר עבודה מספר: סימולציות מקוונות**. מכון מופ"ת.

רן, ע' ויוספסברג בן-יהושע, ל' (2021). **סימולציות בחינוך: מושגי יסוד, שאלות מפתח ומודלים נבחרים**. הוצאת מכון מופ"ת, מרכז המידע הבין-מכללית.

Bautista, N. U., & Boone, W. J. (2015). Exploring the impact of TeachMETM Lab virtual classroom teaching simulation on early childhood education majors' self-efficacy beliefs. *Journal of Science Teacher Education*, 26(3), 237-262. <https://doi.org/10.1007/s10972-014-9418-8>

Boet, S., Bould, M. D., Bruppacher, H. R., Desjardins, F., Chandra, D. B., & Naik, V.N. (2011). Looking in the mirror: self-debriefing versus instructor debriefing for simulated crises. *Critical care medicine*, 39(6), 1377-1381. <https://doi.org/10.1097/CCM.0b013e31820eb8be>

Butvilofsky, S. A., Escamilla, K., Soltero-González, L., & Aragon, L. (2012). Promoting reflective teaching through simulation in a study in Mexico program. *Journal of Hispanic Higher Education*, 11(2), 197-212. <https://doi.org/10.1097/CCM.0b013e31820eb8be>

Chernikova, O., Heitzmann, N., Stadler, M., Holzberger, D., Seidel, T., & Fischer, F. (2020). Simulation-Based Learning in Higher Education: A Meta-Analysis. *Review of Educational Research*, 90(4), 499-541. <https://doi.org/10.3102/0034654320933544>

Clark, R. C., & Mayer, R. E. (2011). E-learning and the science of instruction. Proven guidelines for consumers and designers of multimedia learning. Pfeiffer. <https://doi.org/10.1002/9781118255971>

Conroy, J., Hulme, M., & Menter, I. (2013). Developing a 'clinical' model for teacher education. *Journal of Education for Teaching*, 39(5), 557-573. <https://doi.org/10.1080/02607476.2013.836339>

Cruz, B.C., & Patterson, J. (2005). Cross-cultural simulations in teacher education: Developing empathy and understanding.



- Rayner, C., & Fluck, A. (2014). Pre-service teachers' perceptions of simSchool as preparation for inclusive education: A pilot study. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 42(3), 212-227. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2014.927825>
- Reed, S. J., Andrews, C. M., & Ravert, P. (2013). Debriefing simulations: Comparison of debriefing with video and debriefing alone. *Clinical Simulation in Nursing*, 9(12), e585-e591. <https://doi.org/10.1016/j.ecns.2013.05.007>
- Robbins, S. H., Gilbert, K. A., Chumney, F. L., & Green, K. B. (2019). The effects of immersive simulation on targeted collaboration skills among undergraduates in special education. *Teaching & Learning Inquiry*, 7(2), 168-185. <https://doi.org/10.20343/teachlearningqu.7.2.11>
- Rudolph J. W., Simon R., Dufresne R. L. & Raemer, D. B. (2006). There's no such thing as a "non-judgmental" debriefing: a theory and method for debriefing with good judgment. *Simulation in healthcare*, 1(1), 49-55. <https://doi.org/10.1097/01266021-200600110-00006>
- Rudolph, J. W., Simon, R., & Raemer, D. B. (2007). Which reality matters? Questions on the path to high engagement in healthcare simulation. *Simulation in healthcare*, 2(3), 161-163. <https://doi.org/10.1097/SIH.0b013e31813d1035>
- Rudolph, J. W., Simon, R., Raemer, D. B., & Eppich, W. J. (2008). Debriefing as formative assessment: closing performance gaps in medical education. *Academic Emergency Medicine*, 15(11), 1010-1016. <https://doi.org/10.1111/j.1553-2712.2008.00248.x>
- Salman, E., & Fattum, A. (2019). The impact of preservice and new teachers' involvement in simulation workshops and their perceptions about the concept of conflict in education. *Interdisciplinary Journal of E-Learning & Learning Objects*, 15, 105-120. <https://doi.org/10.28945/4247>
- Shapira-Lishchinsky, O. (2013). Team-based simulations: Learning ethical conduct in teacher trainee programs. *Teaching and Teacher Education*, 33, 1-12. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.02.001>
- Theelen, H., van den Beemt, A., & Brok, P. D. (2019). Classroom simulations in teacher education to support preservice teachers' interpersonal competence: a systematic literature review. *Computers and Education*, 129, 14-26. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.10.015>
- Van den Beemt, A. J. J., Akkerman, S., & Simons, R. J. (2010). The use of interactive media among today's youth: Results of a survey. *Computers in Human Behavior*, 26, 1158-1165. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2010.03.022>
- Weissblueth, E., & Linder, I. (2020). The Effects of Simulations in a Simulation Center on Principals' Training and Professional Self-Efficacy. *International Journal of Education Policy and Leadership*, 16(14). <https://doi.org/10.22230/ijep.2020v16n14a965>
- Wright, V. H., Burnham, J. J., Christopher, T. I., & Heather, N. O. (2009). Cyberbullying: Using virtual scenarios to educate and raise awareness. *Journal of Computing in Teacher Education*, 26(1), 35-42.
- Zhang, C., Thompson, S., & Miller, C. (2011). A review of simulation-based interprofessional education. *Clinical Education with Simulations. TechTrends*, 60(3), 260-267. <https://doi.org/10.1007/s11528-016-0049-0>
- Kaufman, D., & Ireland, A. (2019). Simulation as a strategy in teacher education. In *Oxford Research Encyclopedia of Education*. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.478>
- Kim, D., & Blankenship, R. J. (2013). Using Second Life as a virtual collaborative tool for preservice teachers seeking English for speakers of other languages endorsement. *Journal of Educational Computing Research*, 48(1), 19-43. <https://doi.org/10.2190/EC.48.1.b>
- Kneebone, R. L., Scott, W., Darzi, A. and Horrocks, M. (2004). Simulation and clinical practice: strengthening the relationship. *Medical Education*, 38(10), 1095-1102. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2929.2004.01959.x>
- Lehtinen, A., & Viiri, J. (2017). Guidance Provided by Teacher and Simulation for Inquiry-Based Learning: A Case Study. *Journal of Science Education and Technology*, 26(2), 193-206. <https://doi.org/10.1007/s10956-016-9672-y>
- Levin, O., & Flavian, H. (2020). Simulation-based learning in the context of peer learning from the perspective of preservice teachers: a case study. *European Journal of Teacher Education*, 1-22. <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1827391>
- Levin, O. & Paryente B. (2021). Using a simulation-based process to select applicants: Enhancing quality evaluation of a teacher education programme. *Quality Assurance in Education*, (in print). <https://doi.org/10.1108/QAE-10-2020-0123>
- Manburg, J., Moore, R., Griffin, D. & Seperson, M. (2017). Building reflective practice through an online diversity simulation in an undergraduate teacher education program. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 17(1), 128-153.
- McGarr, O. (2020). The use of virtual simulations in teacher education to develop pre-service teachers' behaviour and classroom management skills: implications for reflective practice. *Journal of Education for Teaching*, 46(2), 159-169. <https://doi.org/10.1080/02607476.2020.1724654>
- Murphy, K. M., Cook, A. L., & Fallon, L. M. (2021). Mixed reality simulations for social-emotional learning. *Phi Delta Kappan*, 102(6), 30-37. <https://doi.org/10.1177/0031721721998152>
- Mueller, T. G., Massafra, A., Robinson, J., & Peterson, L. (2019). Simulated individualized education program meetings: Valuable pedagogy within a preservice special educator program. *Teacher Education and Special Education*, 42(3), 209-226. <https://doi.org/10.1177/0888406418788920>
- Orland-Barak, L. & Maskit, D. (2017). *Methodologies of mediation in professional learning*. Springer International Publishing. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-49906-2>
- Pascucci, R. C., Weinstock, P. H., O'Connor, B. E., Fancy, K. M., & Meyer, E. C. (2014). Integrating actors into a simulation program: a primer. *Simulation in Healthcare*, 9(2), 120-126. <https://doi.org/10.1097/SIH.0b013e3182a3ded7>
- Presnilla-Espada, J. (2014). An exploratory study on simulated teaching as experienced by education students. *Universal Journal of Educational Research* 2(1), 51-63. <https://doi.org/10.13189/ujer.2014.020106>

*simulation in nursing*, 7(4), 117-126. <https://doi.org/10.1016/j.ecns.2010.02.008>

Zhang, H., Mörelius, E., Goh, S. H. L., & Wang, W. (2019). Effectiveness of video-assisted debriefing in simulation-based health professions education: a systematic review of quantitative evidence. *Nurse educator*, 44(3), E1-E6. <https://doi.org/10.1097/NNE.0000000000000562>

# שילוב דרכי הוראה-למידה חדשניות בהשכלה הגבוהה

דינה פריד\* ושירה רוזנברג\*\*

<https://doi.org/10.54301/IVIK1354>

**מילות מפתח:** למידה היברידית, פדגוגיה, השכלה גבוהה, טכנולוגיה

## פיתוח טכנולוגיה בלמידה היברידית

בשלהי המאה העשרים החלה הטכנולוגיה לצבור תאוצה רבה. היום, במאה העשרים ואחת, הטכנולוגיה שולטת בתחומים רבים של חיינו. המהפכה הדיגיטלית המתרחשת בימים אלה מקיפה, חזקה ומשפיעה על התרבות, על הסדר החברתי, על הקשרים הבין-אישיים ועל מרבית האנושות. היא משנה התנהגות אנושית, אורח חיים ודרכי חשיבה, צוברת מידע ועוד (מלמד וגולדשטיין, 2017). המונח "טכנולוגיות מידע ותקשורת" (ICT - Information and Communications Technology) מתייחס לשימושים בטכנולוגיה לשם קליטה, הצגה ושידור של מידע באופן אלקטרוני. מונח זה מדגיש את חשיבותם של אמצעי התקשורת בשימושים בטכנולוגיה לצורכי מידע. מכיוון שסביבתנו עתירת טכנולוגיה, מקושרת ומוצפת במידע, על מערכות ההשכלה ליצור תנאי למידה נאותים ולהכשיר את הלומדים בה במיומנויות הדרושות במאה העשרים ואחת. יש להתאים את המטרות החינוכיות למאפיינים החברתיים, התרבותיים והתעסוקתיים של החברה העתידית ולהכשיר את הלומדים במיומנויות הדרושות להשתלבותם המוצלחת בחברה (מלמד וגולדשטיין, 2017).

הלמידה הדרושה במאה העשרים ואחת צריכה להתבצע תוך שימוש באסטרטגיות חדשניות המעניקות ללומד את אפשרויות הלמידה הטובות ביותר באמצעות השימוש בטכנולוגיה.

\* ד"ר דינה פריד היא רכזת אקדמית בתואר השני בחינוך מיוחד, חלק מצוות פיתוח התואר שני בתרפיה באומנות במכללה האקדמית הרצוג, מטפלת ומומחית תחום בתרפיה באומנויות במשרד החינוך. במסגרות אלו היא מקדמת טיפול, מחקר ופדגוגיה מיטבית חדשנית מבוססת אומנות ויצירתיות. תחומי המחקר שלה מתמקדים בתרפיה באומנות, קשיים הנוגעים לאוכלוסיות החינוך מיוחד, מחקר מבוסס אומנות ותהליכי הוראה-למידה מבוססת יצירתיות בהשכלה הגבוהה.

\*\* ד"ר שירה רוזנברג היא ראש החוג לחינוך מיוחד במכללה האקדמית הרצוג, רכזת פדגוגית וחלק מהצוות המוביל במת"א יחדיו. במסגרות אלה רוזנברג מובילה פדגוגיה מיטבית חדשנית המשלבת למידה היברידית. היא מעבירה השתלמויות בתחומים אלו בכל הארץ. תחומי המחקר שלה מתמקדים בקשר הורים-מורים בחינוך מיוחד, SEL (מיומנויות חברתיות-רגשיות) ותהליכי הוראה-למידה בהשכלה הגבוהה.

אסטרטגיות למידה צריכות לפתח אצל הלומדים את הכישורים של ארגון מידע מרובה ומשמעותי, לא-מבוקר ובעל רבדים רבים. עליהן לכלול גם יכולות לחשיבה ביקורתית של מקורות מידע מגוונים, חשיבה בכיוונים שונים וחדשנות. על ההוראה לשלב תקשורת ולעודד שיתוף מידע, עבודת צוות, יצירה משותפת ודיאלוג פתוח ורב-תרבותי (מלמד וגולדשטיין, 2017).

הארגון לשיתוף פעולה ולפיתוח כלכלי (OECD) פרסם מסמך המגדיר למידה והוראה במאה העשרים ואחת כתהליכים הכוללים תהליכי תקשורת, עבודת צוות ושיתוף פעולה. ה-OECD שואף לשלב אסטרטגיות הוראה אלה בתוך תוכנית הלימודים ובתהליכי ההערכה (Blinket, et al., 2021). כתוצאה מכך, מערכות החינוך העולמיות החלו בתהליך של שינוי, ובמהלכו הוחלט כי המורים יקבלו כלים טכנולוגיים והכוונה פדגוגית לצורך השימוש בשיטות הוראה ממוחשבות (Eshet-Alkalai & Neri, 2007).

## הטמעת שינוי פדגוגי בקרב מורים

בשל העלייה בשימוש בטכנולוגיה, נדרש להשקיע בפיתוח המקצועי של המורים בתחום זה וכן גם במורי מורים המכשירים את המורים לעתיד. חשוב לאפשר לצוות ההוראה להוביל את תהליך השינוי הפדגוגי, לספק להם ידע והכוונה לשימוש מיטבי בטכנולוגיה ולאפשר להם להתאים את תוכנית הלימודים לעידן החדש. סביבות טכנולוגיות שונות מתאימות להשגת מטרות שונות (Offit, 2010). תפקידו של המורה משתנה בהתאם לסביבה הלימודית ולמרחב הלמידה. אופיר (שם) חקר את המאפיינים הפדגוגיים של מורים וניסח מודל לקבלת החלטות לאימוץ חדשנות בחינוך.

המודל מעגלי והוא כולל הגדרת מטרות, ניתוח סביבת ההוראה ועיצוב תפיסת הוראה פדגוגית. בהתאם למודל הספציפי יוצרים את הקורס המתאים. בסיום הקורס מוערכת יעילותו ומסקנות מסקנות והמלצות ליישום בעתיד. באופן זה, המורה מקבל משלב המאפשר לו להכיר את המרכיבים השונים של עבודתו, להתפתח, לשנות עמדות ולהתאים את הפדגוגיה לטכנולוגיות המשתנות באופן הדרגתי ומבוקר. בשל הימצאותה של הטכנולוגיה בעולם החינוך יש להעמיק בכלים המתקדמים ולשלבם באופן מיטבי גם במסגרות להכשרת מורים. זוהר (2020) מדגישה את הקושי בהטמעתם של שינויים פדגוגיים ומסבירה כי כדי להוביל שינוי בפדגוגיה של ההוראה יש צורך במובילי שינוי שאותם היא מכנה מנהיגים פדגוגיים. על פי זוהר, פיתוח מעגלים של מנהיגים פדגוגיים, הן ברמה התיאורטית הן ברמה המעשית, הוא תנאי הכרחי להצלחת תהליך השינוי ולאספקה נאותה של כוח אדם מקצועי שיוכל לתמוך במורים בשינוי שיהיה עליהם להטמיע בתהליכי ההוראה שלהם.

## הוראה ולמידה מרחוק

(א) ידע וקישוריות - שימוש בטכנולוגיה כדי להגביר את אפשרויות הלמידה.

(ב) לומדים וידע - עידוד הלומדים ומתן כלים ללמוד מהידע הקיים לשם יצירת ידע חדש.

(ג) לומדים וקישוריות - שימוש בטכנולוגיה על מנת ליצור קשר עמוק בין המורים ללומדים במטרה ליצור שינוי מצב.

מודל זה מציע להתמקד בעיצוב הלמידה כדי שתתאים ליכולות הקוגניטיביות של הלומדים, תבנה את כישוריהם ותלמד את הלומדים להיות לומדים עצמאיים (Smyth, 2011). במילים אחרות, זהו אינו מודל שבו המורים "מעבירים" ידע ללומדים, אלא מודל המעודד שיתוף פעולה בין הלומדים ומקדם את היצירה של ידע חדש.

### ידע וקישוריות

חשוב להדגיש שהידע אמור לשרת את צורכי הפדגוגיה ולא להפך. ואף על פי כן, הלומד הוא עדיין מי ששולט בתהליך הלמידה. תפקידו של המורה הוא לדעת כיצד להשתמש בטכנולוגיה בצורה הטובה ביותר כדי לתמוך בלמידה. ההתקדמויות הטכנולוגיות, כמו גישה אלקטרונית לידע והעלייה בלמידה מקוונת מבוססת וידאו מאפשרת ללומדים לקיים קשר הדדי עם התוכן ובכך להגביר את הידע שלהם.

להבדיל מהגישה הקונסטרוקטיביסטית, שבה המורה אחראי לכל התכנון, העיצוב והסיוע בלמידה, כאן תפקידו הוא לעודד את הלמידה, לקבוע מטרות ולהמריץ את הלומדים להשיג אותן. במשך הזמן הלומדים לומדים לקבל אחריות ללמידה שלהם.

### לומדים וידע

אף על פי שהטכנולוגיות החדשות עשויות לסייע לנו להבין הבנה עמוקה יותר של שיטות הפדגוגיה שיהיו יעילות יותר בלמידה מקוונת, קודם כל עלינו להחליט על שיטה טובה, שברי לנו שהיא יעילה בלמידה פנים אל פנים. שלושת המאפיינים העיקריים של פדגוגיות יעילות הם (1) להתייחס אל המשימה כחשובה ולהציג אותה בנקודת שיא בלמידה - כך יוכל הלומד לקבל מוטיבציה להשלים אותה; (2) לתת ללומד את הידע והמידע על אודות הנושא הנלמד; (3) על המורה להבטיח כי הלומד משתמש במשימת התהליך הקוגניטיבי בארבעת המרכיבים שלו: אחסון ושליפה, עיבוד מידע, תשומה-תפוקה ויישום הידע.

### לומדים וקישוריות

בזמן שאנו מתפתחים באופן חברתי, אנו גם חווים שינויים בחברה; הידע הפך לדבר נגיש באופן אוניברסלי, הוא מופץ בצורה שווה, חוצה גבולות של גיל, מין, גזע והשכלה, ורכישתו התפתחה

**למידה והוראה היברידית:** למידה היברידית, המשלבת למידה פנים אל פנים ולמידה עצמאית באמצעות כלים מקוונים, נחשבת כיום לשיטת למידה יעילה ביותר (Jones & Shamara, 2017). הלמידה נערכת בכיתת הלימוד, יש קשר ישיר בין המורים ללומדים וביזמנית המורה מעניק ללומדים תוכן מקוון ללמידה מחוץ לכיתה. הולמברג (Holmberg, 2017) קובע שלמידה היברידית חשובה מאחר שהיא משלבת את היתרונות של למידה מסורתית עם למידה עצמית: היא כוללת אינטראקציה עם מעורבות רגשית, תחושה של יחס אישי והתאמת הלמידה לצרכים של כל לומד - בשילוב עם תקשורת מקוונת. למידה באופן זה מעודדת הנאה ותחושת שותפות, שמגבירות את המוטיבציה וזו מעשירה את הלמידה (Baker, 2010).

למידה היברידית מאפשרת גם תגובה למחנות לא-מילוליות - תגובה חיונית ללומדים. אופיר (Offir et al., 2004) מצא כי היעדר תקשורת לא-מילולית, כמו קשר עין, חיוך, הבעות פנים וכו', מקשה על הלמידה - הן ללומדים הן למורים. עם זאת חשוב להדגיש כי כדי להגיע לרמה מיטבית של למידה היברידית ולשפר את למידת טכנולוגיות מידע ותקשורת (ICT), על מורים לקבל את תפקיד המנהיג הפדגוגי המחליט על שימוש מושכל בטכנולוגיה לשם קידום השיעור באופן מיטבי. אף על פי שרכיבים אטרקטיביים בשיעור וידיאו מגבירים את הריכוז של הלומדים - בכל זאת השפעתם מוגבלת (Geri, Winer, & Zaks, 2017).

### למידה היברידית בהשכלה הגבוהה: כאשר אנחנו מדברים

על אופני למידה והוראה, אנחנו דנים באופן שבו הלמידה מתרחשת. כפי שצוין לעיל, למידה זו יכולה להיות פנים אל פנים, באופן מקוון או בשילוב שני האופנים (למידה היברידית). ברגע שנקבע מרחב הלמידה הרצוי, על המורים להחליט באיזו שיטה פדגוגית ברצונם להשתמש.

מדוע חשוב להבחין בין מרחב הלמידה לגישה הפדגוגית? אנחנו יודעים שלמידה מקוונת (e-learning) לבדה לא הוכחה כיעילה יותר משיטות למידה אחרות (Coomey & Stephenson, 2001). כדי לייעל את תהליך הלמידה מרחוק, עלינו לשקול את סוג הפדגוגיה שבו ברצוננו להשתמש (Laurillard, 2002). השאלה המרכזית היא כיצד נתאים ונשלב את הפדגוגיה באופן מוצלח בתוך מרחב הלמידה?

סמית ואחרים (Smyth, et al., 2016) מציגים מודל החוקר כיצד הקשר בין הלומדים, חבריהם ללמידה, המורים, תוכן הלימודים והכלים הטכנולוגיים יכולים להעשיר את הלמידה במוסדות להשכלה גבוהה. המודל שלהם מבוסס על שלושה מרכיבים:

למידה דיגיטלית חדשנית מבוססת פדגוגיה משתמשת במגוון רחב של כלים פדגוגיים, של מידע וטכנולוגית תקשורת, כדי להעשיר את הלמידה. יישום השינוי הוא תהליך ארוך טווח ובו על המורים להתמודד עם קשיים של מחסומים אישיים המעכבים את השימוש הקונסטרוקטיבי בכלים הטכנולוגיים (Jääskelä et al., 2017). לכן מומלץ להשקיע משאבים בפיתוח המקצועי של צוותי הוראה במכללות להכשרת מורים וליישם את המודל של סמית ואחרים ומישרה ואחרים (Smyth et al., 2016; Mishra et al., 2008). יש להתמקד בבניית שיתוף פעולה המותאם ליכולות הקוגניטיביות של הלומדים, לסייע להם לפתח כישורים וללמד את הלומדים להיות לומדים עצמאיים (Smyth, 2011). במילים אחרות, מטרת המורה משתנה - במקום שהמורה יעביר ידע ללומד, המורה יקדם מיומנויות של למידה עצמית ולמידה שיתופית לצורך יצירת ידע חדש.

ניתן ליישם מודל זה גם בהשכלה הגבוהה באמצעות פיתוח עקרונות הלמידה ההיברידית. כפי שציין הולמברג (Holmbrtg, 2007), למידה היברידית חשובה ויעילה, כיוון שניתן לקבל באמצעותה את היתרונות של הלמידה המסורתית והלמידה מרחוק בזמנית. שיטה זו דורשת כי האינטראקציה בין הצדדים תכלול קשר רגשי, תחושה של מעורבות אישית והתאמת הלמידה לכל לומד - עם תקשורת מקוונת, המעודדת הנאה ותחושת שותפות, שהופכת את הלמידה למשמעותית יותר.

## המקורות

זוהר, ע' (2020). **לחבר את האיים ליבשה: התמקדות מערכתית בלמידה מעמיקה כתנאי לשיפור החינוך**. מאגנס.

מלמד ע' וגולדשטיין א' (2017). **הוראה ולמידה בעידן הדיגיטלי**. אילון הפקות.

Blau, I., and Barak, A. (2009). Synchronous online discussion: Participation in a group audio conferencing and textual chat as affected by communicator's personality characteristics and discussion topics. In *International Conference on Computer Supported Education*. 1, 19–24. <https://doi.org/10.5220/0001848900180023>

Blau, I., Peled, Y., & Nusan, A. (2016). Technological, pedagogical and content knowledge in one-to-one classroom: teachers developing "digital wisdom". *Interactive Learning Environments*, 24(6), 1215-1230. <https://doi.org/10.1080/10494820.2014.978792>.

Chai, C. S., Koh, E., Lim, C. P., & Tsai, C. C. (2014). Deepening ICT integration through multilevel design of technological pedagogical content knowledge. *Journal of Computers in Education*, 1(1), 1-17. <https://doi.org/10.1007/s40692-014-0002-1>

Coomey, M., & Stephenson, J. (2001). Online learning: it is all about dialogue, involvement, support and control – according to the research. In J. Stephenson (ed.) *Teaching and Learning*

משיטת למידה חברתית היררכית לשיטת למידה מרושתת. (Rainie & Wellman, 2012; Ryberg, T., & Larsen, 2008).

לאור ההתפתחות הטכנולוגית המהירה במערכת החינוך הרחיבו מישרה ואחרים (Mishra et al., 2008) את מודל ה-pck (ידע, פדגוגי, תוכני) הוותיק של שולמן (Shulman & Sparks, 1992). המודל של שולמן מדגיש את החשיבות בפיתוח בסיס ידע אצל המורים כדי שיוכלו ללמד. על פי שולמן, הידע הזה כולל בין היתר ידע של תוכן בתחום הדעת, ידע של פדגוגיה כללית, ידע של תוכנית הלימודים, ידע המשלב פדגוגיה ותוכן ועוד. חשיבות המודל בכך שהוא מבחין בין גופי הידע הנחוץ להוראה. השילוב בין פדגוגיה ותוכן כולל את ההבנה כיצד אפשר לארגן, להציג ולחבר נושאים ספציפיים אל היכולות ותחומי העניין המגוונים של התלמידים. מישרה ואחרים (Mishra et al., 2008) הוסיפו למודל גם ידע על פדגוגיה טכנולוגית - השימוש הנכון בטכנולוגיה בסביבת הלמידה.

שימוש מיטבי בטכנולוגיות אלה בסביבת הלמידה, מעודדות תוצאות הדומות למה שניתן להשיג בלמידה פנים אל פנים: שיתוף אחריות, שימוש בלמידה חברתית, יישום הנלמד, למידה ומוטיבציה וחוויות למידה חיוביות. כמובן, כל זה יכול להתרחש בזמן שהלומדים עסוקים במערכות למידה פדגוגיות קוגניטיביות, מטא-קוגניטיביות ואחרות, כשהמורה משלים את התהליך במתן משוב והערות. בחברות מסורתיות מרחב הלמידה מאפשר גישור בין הפערים התרבותיים באמצעות שימוש בכלים טכנולוגיים וסביבת למידה המאפשרת התאמת מרחב הלמידה לפערים התרבותיים.

## סיכום

פדגוגיה חדשנית דורשת כי למורים יהיה ידע מקצועי המאפשר להם לערוך תהליכי הוראה-למידה-הערכה איכותניים, נוסף ליכולת לתכנן פעילויות למידה המשלבות יישומים טכנולוגיים עם הסתמכות על עקרונות עיצוב כלליים ומעשיים, כמו ידע ושיתופיות, לומדים וידע ולומדים ושיתופיות, כפי שהוסבר לעיל.

יצירת קשרים בין סוגי ידע אלה - כמו פדגוגיה וטכנולוגיה - מיעלת את השילוב החדשני של כלים טכנולוגיים ובכך מקדמת את הפדגוגיה הקונסטרוקטיבית שמתמקדת בלומד (Blau et al., 2014; Chai et al., 2014). למידה דיגיטלית היא התשתית הפדגוגית החדשנית של למידה משמעותית במאה העשרים ואחת. היא כוללת שיטות הוראה ולמידה המשלבות טכנולוגיות מידע ותקשורת עם סביבת למידה מקוונת ומיישמת התנהגויות מתאימות למטרות חינוכיות במרחב המקוון. למידה זו מבוססת על הנגישות ועל השימוש בלמידה דיגיטלית ובחומרי למידה עם משאבי מידע מקוונים, הזמינים למורים וללומדים לצורך בנייה והעמקה של מחקר מבוסס ידע.



- Shulman, L., & Sparks, D. (1992). Merging Content Knowledge and Pedagogy: An Interview with Lee Shulman. *Journal of Staff Development*, 13, 14-16.
- Smyth, R. (2011). Enhancing learner–learner interaction using video communications in higher education: Implications from theorising about a new model. *British Journal of Educational Technology*, 42(1), 113-127. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2009.00990.x>
- Smyth, R., Bossu, C., & Stagg, A. (2016). Toward an Open Empowered Learning Model of pedagogy in higher education. In *Open learning and formal credentialing in higher education: Curriculum models and institutional policies* (pp. 205-222). IGI Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-4666-8856-8.ch011>.
- Online: *Pedagogies for New Technologies* (pp. 37-52). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315042527-6>
- Baker, C. (2010). The impact of instructor immediacy and presence for online student affective learning, cognition, and motivation. *Journal of Educators Online*, 7(1), n1. <https://doi.org/10.9743/JEO.2010.1.2>.
- Crook, C. (1996). *Computers and the collaborative experience of learning*. Psychology Press. <https://doi.org/10.4324/9781315122519>.
- Eshet-Alkalai, Y., & Geri, N. (2007). Does the medium affect the message? The influence of text representation format on critical thinking. *Human Systems Management*, 26(4), 269-279. <https://doi.org/10.3233/HSM-2007-26404>
- Geri, N., Winer, A., & Zaks, B. (2017). A learning analytics approach for evaluating the impact of interactivity in online video lectures on the attention span of students. *Interdisciplinary Journal of e-Skills and Lifelong Learning (IJELL)*, 13, 215–228. <https://doi.org/10.28945/3875>.
- Holmberg, B. (2007). A Theory of Teaching-learning Conversations. In M. Moore (ed.), *Handbook of Distance Education* (2nd ed.). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Jääskelä, P., Häkkinen, P., & Rasku-Puttonen, H. (2017). Teacher beliefs regarding learning, pedagogy, and the use of technology in higher education. *Journal of Research on Technology in Education*, 49(3-4), 198-211. <https://doi.org/10.1080/15391523.2017.1343691>
- Jones, K. A., & Sharma, R. S. (2017). An experiment in blended learning: Learning without lectures. In *2017 IEEE Conference on e-Learning, e-Management and e-Services (IC3e)* (pp. 1-6). IEEE. <https://doi.org/10.1109/IC3e.2017.8409229>.
- Laurillard, D. (2002). Design tools for e-learning. Conference: Winds of Change in the Sea of Learning. in *Proceedings of the 19th Annual Conference of the Australian Society for Computers in Tertiary Education (ASCILITE)*, 2/12/2002, (pp.3-4). [https://ascilite.org/conferences/auckland02/proceedings/papers/key\\_laurillard.pdf](https://ascilite.org/conferences/auckland02/proceedings/papers/key_laurillard.pdf)
- Mishra, P., Koehler, M. J., & Henriksen, D. (2011). The seven trans-disciplinary habits of mind: Extending the TPACK framework towards 21st century learning. *Educational Technology*, 11, 28-22.
- Offir, B., Lev, Y. J., Barth, Y., & Shteinbok, A. (2004). An integrated analysis of verbal and nonverbal interaction in conventional and distance learning environment. *Journal of Educational Computing Research*, 13(2), 101-118. <https://doi.org/10.2190/TM7U-QRF1-0EG7-P9P7>
- Offir, B., (2010). *The process of change in education: Moving from descriptive to prescriptive research*. Nova Science Publishers, Inc.
- Rainie, L., & Wellman, B. (2012). *Networked: The New Social Operating System*. MIT. <https://doi.org/10.7551/mitpress/8358.001.0001>
- Ryberg, T., & Larsen, M. C. (2008). Networked identities: understanding relationships between strong and weak ties in networked environments. *Journal of Computer Assisted Learning*, 24(2), 103-115. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2729.2007.00272.x>

# פרדוקס האחידות כאיום על שוויון

סמדר בן אשר, \* אלדד שידלובסקי, \*\*

ישראל שורק\*\*\*

<https://doi.org/10.54301/CJDN8437>

מילות מפתח: תקינה (סטנדרטיזציה), שוויון, צדק פרודורלי, צדק חלוקתי

סטנדרטים לכשעצמם אינם חלק מתורה מוסרית למרות היותם מבוססים על ערכים של צדק. האתיקה הדאונטולוגית (המבוססת על עקרונות) שואפת להחלה אוניברסלית ומנומקת של ערכים שתוצאותיה יקדמו סטנדרטים כחלק ממדיניות (Braithwaite, 2002). בהיבט האתיקה המתבטאת בסיוע לקבוצות אוכלוסייה מסוימות, ובהתייחס למגבלות נתונות של משאבי המדינה, הרי כל סיוע בא על חשבון שימושים אלטרנטיביים. כך למשל, הגדלת תשלומי הרווחה יכולה לבוא על חשבון תקציבים מועטים יותר לביטחון, לצבא, לחינוך או לבריאות.

מערכת החינוך בישראל, מעבר לחלוקה למגזרים השונים (למשל: ממלכתי, ממלכתי דתי, חרדי, ערבי והתיישבותי), מתאפיינת בגווייה הרבים ובשונות הרבה בין חלקיה. במאה ה־19 שבה התגבשה מדיניות הלאום והמהפכה התעשייתית נדרשו בתי הספר לחנך לעבודה צייתנית תוך קבלה בלתי מעוררת של סמכות ולוח זמנים, ואילו כיום ניצבים בתי הספר בפני האתגר לחנך לתודעה קוסמופוליטית ולצייד את התלמידים בידע, במיומנויות שיתאמו לסביבה המשתנה תוך פיתוח אישיותם הייחודית (הרפז, 2021). כדי להגיע ליעד זה חייבת מערכת החינוך להיפרד מסטנדרטיזציה שבבסיסה אחידות קריטריונים. יש להתחשב בשונות בצרכים, בדרכי למידה, במוקדי עניין, בנקודות חוזק ותורפה וכן בכישורים ויכולות (Salter, 2019). רק מדיניות המפלחת צרכים אישיים, חברתיים ותרבותיים נותנת ביטוי לשוויון דמוקרטי ומהותי שאינו מתבסס על אחידות טכנית של מנגנוני הביצוע. בהקשר למערכת החינוך, הסטנדרטיזציה מחבלת בהכרה בצרכים השונים של קהילות ותלמידים ומגדילה את הפערים ואי־השוויון בישראל לא רק בזמן הווה אלא היא בעיקר מהווה איום על החברה בישראל בעתיד.

## שוויון וסטנדרטיזציה

שוויון הוא ערך אנושי מרכזי בתרבות המערבית, המקושר רעיונית ואינטואיטיבית למושג צדק (אריסטו, 1985). הזכות לשוויון מעוגנת במרכי היסוד של כל מדינה מתוקנת. אפשר לומר כי השוויון, יותר מכל ערך אחר, הוא המכנה המשותף לכל זכויות היסוד של האדם ולכל שאר הערכים שביסוד הדמוקרטיה. כדי לממש את הכמהיה האנושית לשוויון, התפתחו, באופן פורמלי ובלתי פורמלי כאחד, מודלים ששאפו לתרגם את הפרקטיקות של השוויון (Frankfurt, 1997).

מכיוון שבלתי אפשרי להגיע לשוויון מלא בין האנשים, בין השאר בגלל נקודת מוצא שונה, הבדלים בכישורים בין בני אדם, בהשכלה, בתחומי הלימוד, בתגמול שונה עבור מיומנויות ובמשתנים נוספים, יש לבחון אותו בכל תחום בנפרד. דוגמה לצמצום אי־שוויון היא פתיחת המכללות בשנות התשעים של

תקינה היא אחידות בקריטריונים (סטנדרטיזציה), מנגנון שנועד לתת לאזרחי המדינה מעמד שווה של זכויות וחובות מול המוסדות. אולם, כאשר אחידות זו מתעלמת מהבדלים מהותיים בין קבוצות ובודדים היא עלולה להגביר את אי־השוויון, לפגוע בעקרון הצדק וליצור אפליה גלויה או סמויה. נטען ונדגים כיצד סטנדרטים שאינם רגישי תרבות יוצרים עיוותים הפוגעים בצדק החלוקתי ומונעים מקבוצות ייחודיות, בדרך כלל שוליות ומודרות, לקבל את התגמולים ואת המשאבים המגיעים להן.

תקינה (סטנדרטיזציה) היא אחדות קריטריונים הבאה לידי ביטוי באמצעות מפרט או שיטה מקובלים, ואף במקרים מסוימים מחייבים, ליישום בתחום מסוים (Higgins, & Hallström, 2007). היא מנגנון יוצר אחידות בקריטריונים בהקשרים של התנהלות אזרחית של המדינה עם תושביה. לכאורה נועדה אחידות זאת לבטא את מעמדם השווה של אזרחי המדינה מול המוסדות ולתת ביטוי לאחד מערכי היסוד של חברה דמוקרטית וצודקת. ואולם בדרך זו מתקיימת למעשה התעלמות מהבדלים חשובים ומהותיים בין קבוצות ובודדים. יישומה של מדיניות מונחית סטנדרטיזציה לא רק שאיננה מבטיחה שוויון אלא עלולה לחבל בו ולפגוע בעקרון הצדק משום שבפועל נוצרת אפליה גלויה או סמויה, מודעת או לא מודעת, המתעלמת מהבדלים בין אנשים וקבוצות.

\* פרופ' סמדר בן אשר, פסיכולוגית חוקרת מצבי לחץ ומשבר אישיים וחברתיים בעיקר בקרב קבוצות מוחלשות ומודרות בישראל. מרצה בתוכניות ייעוץ חינוכי במוסדות להשכלה גבוהה: מכללת אחווה, אוניברסיטת בן גוריון ומכללת שאנן. חברת סגל מרכז מנדל בנגב.

\*\* ד"ר אלדד שידלובסקי מרצה בחוג לכלכלה באוניברסיטת בר אילן. לשעבר כיהן כראש אגף כלכלה ומחקר במשרד האוצר.

\*\*\* ישראל שורק, פילוסוף. לימד פילוסופיה של החינוך באוניברסיטה העברית בירושלים ובסמינר הקיבוצים. הקים את פורום "במחשבה תחילה" במכון לפילוסופיה ולחקר הפרקטיקה ועמד בראשו. ייסד וערך את כתב העת "אפורמלי" וכן ערך את כתב העת "הד החינוך". חבר סגל ומנהל תוכניות במרכז מנדל בנגב ומרצה בבית הספר למנהיגות חינוכית בירושלים.

לבחון את התמונה בשלמותה, וגם אם ממצא זה נכון, ברור כי חלוקת סכום המענק לאלה שנפגעו בפועל היה ממצאם את האישוויון משום שעבור משפחות העצמאים והמובטלים אין בכוחה של קצבה מזערית לתת מענה הולם למצוקתם הכלכלית, ובה בעת עבור משפחות מבוססות אין בכוחו של מענק אוניברסלי בסדר גודל כזה להגביר את צריכתן ולהניע את גלגלי הכלכלה. לעומת זאת, מענק בסכום גבוה יותר לאלה הזקוקים לו היה מגדיל את התצרוכת ומצמצם את אי־השוויון בהשוואה למענק אוניברסלי, ובאופן זה היה תורם יותר לעידוד הצמיחה. יוצא אפוא כי סטנדרטיזציה בתפאורה של דאגה לכול פוגעת בסופו של דבר בשוויון ובערך החברתי שהחברה מעניקה לו (מילמן, 2020).

### ב. חלוקת החיסונים למיגור מגפת הקורונה: כאשר הובא החיסון

לארץ נדרשו קובעי המדיניות לקבוע מי יזכה בחיסון ומה יהיה סדר המחסונים. סדרי העדיפויות נקבעו לפי קריטריונים של גיל, מידת הסיכון מן המחלה, הצורך התפקודי בחיסון כמו צוותי רפואה ובהמשך גם עובדי מערכת החינוך. במקרה זה הסטנדרטים הם תנאי הכרחי למתן החיסון בדרך שתיראה לנו "צודקת", וכל חלוקה אחרת (למשל שבעלי האמצעים יחסנו לפני חסרי האמצעים הכלכליים) היא בבחינת הגדלת האי־שוויון. אולם, האם הצבת הסטנדרטים אומנם מאפשרת לצדק החברתי להתקיים? כך למשל התברר מייד לאחר התחלת מבצע החיסון כי החברה הבדואית נוטה להימנע מהחיסון ומסכנת את עצמה בהגדלת אחוז ההדבקה בקרבה. משמעות ההימנעות מחיסונים עלולה להיות עלייה דרמטית בתמותה מהמחלה. המנהיגות השבטית המסורתית התקשתה להוביל את הדרישה לחיסון כמציל חיים בשל מחסומי אמון וידע. באותו הזמן שהו ביישובי הנגב כמה מאות סטודנטים לרפואה שהפסיקו את לימודי הרפואה בחו"ל וחזרו ארצה עד לסיום המגפה. צעירים אלה, בהיותם מודעים לסכנות המגפה ולסיכויי החיסון להביא לסיום התפשטות הנגיף יכלו לשמש דוגמה אישית לכלל התושבים בעיירות ובכפרים הבדואים לו אפשרה המדינה שינוי סדר קבלת החיסון. לו שונה סדר העדיפות בקבוצת אוכלוסייה זו והצעירים היו מגיעים לחיסון לפני האוכלוסייה המבוגרת, יכלו הסטודנטים לרפואה להיות מובילי השינוי דרך דוגמה אישית ועידוד הסביבה הקרובה להם ללכת בדרכם ובכך ליצור אפקט השפעה על כלל התושבים הבדואים.

### ג. לימודים מרחוק במערכת החינוך בתקופת מגפת הקורונה:

מגפת הקורונה חייבה מעבר מידי של מערכת החינוך ללימודים מרחוק באמצעות מערכת מקוונת המחייבת את התלמידים באמצעים טכנולוגיים של מחשבים ביתיים. החלטות הממשלה בתחום החינוך התעלמו מהפערים הקיימים בין יהודים לערבים בפרט, במיוחד היעדר מחשבים (המצויים היום כמעט בכל הבתים באוכלוסייה היהודית).

המאה שעברה. היא אפשרה לאוכלוסייה באזורים פריפריאליים כמו תושבי הנגב המערבי (מכללת ספיר) והגליל העליון (מכללת תל חי) שקודם לכן התקשו להגיע למוסדות להשכלה אקדמית לרכוש השכלה גבוהה באזור מגוריהם. יצירת שוויון הזדמנויות מחייבת הקצאת מקורות גדולה יותר לשכבות הפחות מבוססות מכיוון שנקודת המוצא שלהן נחותה יותר. יש לציין כי על אף נזקי האי־שוויון והצורך לצמצמו, רמה מסוימת של אי־שוויון נחוצה כדי ליצור תמריץ ללמוד ולהתאמץ.

**סטנדרטים** הם עזרי ניווט הכרחיים בדרכנו אל הצדק (Follesdal, 2017): זה ייעודם. הסטנדרטים עלולים להיות חפים מהקשר אישי, מסיפור או מהתייחסות פריטיקולרית. חיוניותם של סטנדרטים לחיים אנושיים היא בהיותם קריטריונים אחידים במקום שנדרשת חלוקת משאבים משותפים, כלומר הם אדישים להבדלים חברתיים, מבניים, אישיים ואחרים, ולפיכך הם מפלסים דרך כמעט אינטואיטיבית למימוש פרקטיקות של צדק חלוקתי (*distributive justice*) (שידלובסקי, 2017; זעירא, 2018).

### מקרי בוחן כדוגמה לאחידות המאיימת על שוויון

בחלק זה נציג שלושה מקרי בוחן שבהם השמירה על אחידות פגעה בזכות השוויון של קבוצות חברתיות שונות בישראל. שניים מתוך מקרי הבוחן מאירים באופן מיוחד על אוכלוסיית החברה הערבית-בדואית בנגב.

### א. חלוקת המענקים הכספיים לכל אזרחי המדינה: עם פרוץ

הקורונה (אפריל-מאי 2020) נערכה חלוקת מענקים לכל אזרחי המדינה. חלק מהאוכלוסייה מקבלי הקצבאות, עובדי מדינה, משרתים בצבא ומגזרי עובדים נוספים לא נפגעו כלל, ואילו קבוצות עובדים אחרות כמו אנשי תעשיית האומנות והבידור, עצמאיים, מסעדים ובעלי עסקים קטנים נשארו ללא פרנסה לאורך תקופה ארוכה. במקרה זה הופעלה סטנדרטיזציה כפעולה מנהלית המפשטת את המערכת הבירוקרטית, מזילה עלויות ויכולה להפחית עיוותים כלכליים ולקדם שוויון. ואולם המחיר שלה היה פגיעה בקבוצות מסוימות באוכלוסייה שהמענק האחיד לא תאם את צרכיה ולא נתן להם מענה הולם. כך למשל הופסק מפעל ההזנה שסיפק לילדים ממשפחות עניות ארוחה חמה ומזינה אחת ביום כשילדים אלו נשארו ללא מענה קיומי לצורך בסיסי של מזון. קובעי המדיניות אמורים אפוא למצוא את האיזון האופטימלי בין המורכבות והעלות מצד אחד ובין הצורך לבצע התאמה ייחודית. חוקרים מהמוסד לביטוח לאומי (אנדבלד ואחרים, 2020) טענו כי בזכות המענקים האוניברסליים שניתנו לכלל האוכלוסייה מבלי לבדוק מי ממקבליהם נפגע ממשבר הקורונה, לא גדלו הפערים החברתיים, ומדד ג'יני הבוחן אי־שוויון נשאר יציב (לדין במדד ג'יני ראה פרק 8 בספרו של זעירא, 2018). אך אנו סבורים שאין די במדד זה כדי

הסיפור המקובל הוא שהאדם הוא שאחראי לגורלו, תהיה נטייה פחותה לסייע לאנשים במצוקה.

פרדוקס השוויון מזכיר לנו שאיננו רשאים להתייחס באופן דומה לאלו שאינם ממוקמים בחברה באופן דומה, וכי כדי לבנות צדק חברתי יש להידרש להקשר החברתי והתרבותי שבו אנו נמצאים. התבוננות מנקודת המבט של פרדוקס השוויון מאפשרת לנו להטיל ספק בכללים אחידים של סטנדרטיזציה היוצרים למעשה אפליה בחסות החוק ולבקר אותם. כדי לממש זכויות שוות באופן צודק לא ניתן אפוא להתייחס לקבוצות שונות כאילו היו שוות, אלא יש להבחין בקיומן של זהויות שונות ובהשלכות הגזרות משונות זו. סיפורו של אדם אינו מתמצה בהשתייכותו הפורמלית לקהילה נתונה אלא במרחב ההקשרים שבו נטועה שייכות זו. התעלמות ממרחב ההקשרים הזה כמוה כהתעלמות מקיומו ומייחודיותו של האדם (Mir-Hosseini et al., 2011).

כדי למנוע פגיעה ואפליה מסוג זה אפשר ליישם שלל דרכים לבחינת יכולתן של קבוצות שונות לממש זכויות שניתנו להן כאזרחי המדינה, והזכות לבריאות וחינוך הן מהמרכזיות שבהן.

אם נתבונן בסוגיה זו בהיבט האתי שלה נראה כי האתיקה, בבואה להיות מצפן מנחה מדיניות, הלכה למעשה, חייבת להתחשב במגבלות הכלכליות החברתיות והתרבותיות, שאם לא כן דינה להישאר במישור התיאורטי בלבד. לפי הפילוסוף עמנואל לוינס (1995-1906), לאדם מחויבות להיענות למצוקתו של האחר (לוינס, 2007). לוינס לא דן באופן ישיר במושגים של צדק חלוקתי, אלא באחריות של האדם במפגש עם זולתו לסייע לאחר במצוקתו. לפיכך, האתיקה הלוינסית גם אם היא אינה משתמשת באופן ישיר במושג של צדק חלוקתי, יש לה משמעות עקיפה של צדק חלוקתי. אולם, כיוון שכל חברה מכילה "אחרים" רבים, יש צורך לקבוע סטנדרטים שהם במקרים רבים שרירותיים. כך למשל הגדרת קו העוני כמחצית ההכנסה החצינית בהתאם למספר הנפשות היא הגדרה שרירותית. אף על פי שהגדרה זו מקשרת עוני עם אי־שוויון, אפשר היה לקבוע סטנדרט אחר, למשל שישים אחוז מההכנסה החצינית או מדדי עוני אבסולוטיים כמו מחירו של סל מוצרים שאם הפרט אינו יכול לרכוש, הוא יוגדר עני (שידלובסקי, 2017). ראוי להדגיש כי אף שסטנדרט כזה או אחר הוא הכרחי לגיבושה של מדיניות כלשהי, תוכני הסטנדרטים הם לעולם תלויי הנמקה והצדקה המותאמים להקשר.

כבר כיום מתחילה מערכת החינוך לפתח מסלולי לימוד של מקצועות עתירי ידע, אומנות, חקר ולימוד האקולוגיה או תוכניות המפתחות חשיבה ביקורתית בתחומים שונים, כגון משפטים, מדעי החברה, הפילוסופיה ואפילו ההיסטוריה - הנבחנת במבט חדש ורענן. במצב זה כל דרישה לאחידות בבחינות המיצב או בבחינות הבגרות נראית מופרכת ובלתי ישימה ביסודה וגם

מתברר כי לתשעים אחוזים מהתלמידים הבדואים אין בכלל גישה למערכת הלימוד מרחוק (עדות בוועדת החינוך של הכנסת 10.11.2020). לפי נתוני נייר העמדה של ועדת המעקב לענייני חינוך בחברה הערבית (גאפר, 2020) ביישובים מסוימים, במיוחד בכפרים הלא מוכרים בנגב, לא מתקיימת כלל הלימוד מרחוק עקב היעדר תשתיות. חלק מהלימוד מרחוק מתבצע דרך הוואטסאפ של ההורים ונשלחים אליהם דפי עבודה שצריך להדפיס אותם. אך בהיעדר מדפסות וציוד מתאים, לא ניתן לבצע את המשימות שנשלחו מבתי ספר. תלמידים בגנים ובבתי ספר יסודיים צריכים את עזרת ההורים בתהליך הלימוד מרחוק ובחלק גדול מהמקרים אין להורים היכולת לעזור לילדים בין היתר משום שלא קיבלו הכשרה והדרכה בעניין. עמותות חברתיות שונות הפועלות בחברה האזרחית בנגב פעלו כדי לגייס כספים שיאפשרו גיוס סטודנטים בדואים הגרים ביישובים אלה להוראה בקבוצות קטנות. לו יכלה המדינה באמצעות הרשויות המקומיות לפעול להעברת כספים ייחודיים למערכת החינוך האלטרנטיבית ניתן היה לתת מענה מותאם, ולו גם חלקי לילדים הבדואים שהלימוד מרחוק, כפי שהתקיימה במערכת החינוך הכללית, השאירה אותם ללא הזכות השוויונית להשכלה השמורה לכל אזרחי המדינה.

## דין וסיכום

בקביעת סטנדרטים שוויוניים לחלוקת ההטבות ישנה חתירה לצדק פרוצדורלי (*procedural justice*), שלכאורה מבטא הוגנות. הביטוי הוגנות (*fairness*) מתקשר עם כללי מוסר ובהחלט קשור לשוויון בהזדמנויות, אולם זו אינה נותנת ביטוי לצרכים ייחודיים. על פי גישה זו, כדי להבטיח שהמשאבים יחולקו באופן הוגן, נבנים מדדים מקובלים - סטנדרטים אחידים - המשמשים אמצעי יחיד לחלוקת טובין, והקריטריונים לחלוקת המשאבים נתפסים כעיוורים להבדלי מעמד, עדה, סטטוס סוציו־אקונומי וכיוצא בזה. אנו מנסים להראות כי העובדה שהסטנדרטים אינם רגישי תרבות מביאה לידי כך שהם יוצרים עיוותים הפוגעים בצדק החלוקתי, משום שבפועל עקב נסיבות תרבותיות ומגבלות חברתיות נמנע מקבוצות ייחודיות, בדרך כלל שוליות ומודרות, לקבל את התגמולים ואת המשאבים המגיעים להן (ונריב, 2008). צדק חלוקתי משמעו לא רק שהמשאבים מחולקים באופן שווה או הוגן, אלא על החלוקה לשקף גם **ממד תודעתי** שהוא תלוי תרבות: שותפות בקהילה אינה עניין טכני בלבד שצרכנים או לקוחות חולקים משאבים, אלא היא מבוססת על "סיפור משותף" או על תודעת שותפות גורל (מקינטאיר, 2006). יש סיכוי רב שהדרג הפוליטי בחברה המוגנת שבה אנשים מסכימים ל"סיפור המשותף" יגבש מדיניות מוסכמת על רוב האוכלוסייה. למשל בחברה שבה מאמינים יותר באקראיות תהיה נטייה גדולה יותר לעזור לאנשים במצוקה. לעומת זאת אם

זעירא, י' (2018). **כלכלת ישראל**. ספרי עליית גג, ספרי חמד, ידיעות ספרים.

לוינס, ע' (2007). **כוליות ואינסופיות, בתוך ז' הנסל (עורך), חירות קשה: מסות על היהדות** (תרגום: ע' בסוק) (עמ' 172-178). רסלינג.

מילמן, ע' (18.7.2020). **72 כלכלנים בכירים נגד המענק של נתניהו: לא דרך יעילה להניע את המשק**, כלכליסט. <https://www.calcalist.co.il/local/articles/0,7340,L-3840313,00.html>

מקינטאיר, א' (2006). **מעבר למידה הטובה** (תרגום: י' לוין). שלם.

שידלובסקי, א' (2017). **נספח עוני כלכלי**. קולות: עוני חדש בישראל (עמ' 255-282). אוניברסיטת חיפה ופרדס.

Braithwaite, J. (2002). Setting standards for restorative justice. *British Journal of Criminology*, 42(3), 563-577. <https://doi.org/10.1093/bjc/42.3.563>

Follesdal, A. (2017). Exporting the margin of appreciation: Lessons for the Inter-American Court of Human Rights. *International journal of constitutional law*, 15(2), 359-371. <https://doi.org/10.1093/icon/mox019>

Higgins, W., & Hallström, K. T. (2007). *Standardization, globalization and rationalities of government. Organization*, 14(5), 685-704. <https://doi.org/10.1177/1350508407080309>

Mir-Hosseini, Ziba, Vogt, Kari, Larsen, Lena, and Christian Moe (eds.), 2011. *Gender and Equality in Muslim Family Law: Justice and Ethics in the Islamic Legal Tradition*. IB Tauris.

Salter, L. A. (2019). Editorial Representations of the National Standards Education Policy: Populism, the journalistic identity and the citizen-consumer. *Journalism Studies*, 20(7), 1050-1067. <https://doi.org/10.1080/1461670X.2018.1481349>

חלוקת המשאבים צריכה להיעשות בדרישה לשוויון שאינו כופה סטנדרטים אחידים.

אחד ממנהגיהם האכזריים של אנשי סדום (בראשית י"ח) היה להלין אורח שהגיע לעיר על מיטה שנועדה לאורחים; אם הייתה המיטה קצרה מכפי מידותיו של האורח, היו מקצצים את רגליו, ואם היו מידות גופו קטנות מן המיטה, היו מותחים בכוח את איבריו עד שיתאימו אליה. הסיפור, ברוטלי ואליהם כדרכן של מיתולוגיות, ממחיש כיצד דרישה - עד אבסורדום- לגובה אחיד של כל אורחי העיר אינה רק מנגנון להפעלת כוח כלפיהם, אלא היא עצמה ביטוי של כוח שרירותי, באצטלה של לגיטימציה חוקית ונאותות מוסרית פרדוקסלית.

האתיקה (תורת המוסר) משיבה למעשה על השאלה הגדולה: מהו הטוב הנוגע למעשיהם (או למחדליהם) של בני האדם. לפיכך היא מתייחסת בהכרח לבני האדם הפועלים במציאות. מתוך כך ומשום שהאתיקה מכוונת לקדם את הטוב, עליה להתחשב בכל מגבלה רלוונטית ובמכלול הנחות הנוגעות לתנאי חייהם של בני אדם (למשל שבני אדם אינם חיים לנצח, שהמוות הוא אירוע בלתי הפיך ובלתי רצוי במרבית ההקשרים). איננו טוענים שהאתיקה צריכה להתחשב רק במגבלות כלכליות, אלא שצדק חלוקתי בהקשר הכלכלי - מגבלת המחסור היא הרלוונטית ביותר.

לסיכום, סטנדרטים הם תנאי הכרחי לכל מדיניות בעלת משמעות: פוליטית, חברתית ותרבותית ואולם סטנדרטים אינם יכולים להיות חזות הכול בשאלות של צדק, הוגנות (*fairness*) ושוויון. הם אינם יכולים להכיל שונות תרבותית, קבוצות שוליים, הקשרי חיים ייחודיים ומצבים אנושיים מורכבים. ישנם מצבי עניינים שבהם שומה עלינו לחרוג מן הסטנדרטים אל ההתבוננות הרגישה ומכוונת ההקשר. גישתנו אינה חותרת תחת קיומם של סטנדרטים בהקשרי מדיניות רבים, אלא טוענת כי יש לאפשר להם להיות אנושיים והוגנים ולפיכך גם ישימים לאורך זמן.

## המקורות

אנדלד, מ', הלר, א', ולהב כ' (מאי 2020). הרחבת דמי האבטלה והמענקים האוניברסליים מצמצמים במידה ניכרת את העוני ואי השוויון. **מחקרים לדיון**, 133. המוסד לביטוח לאומי.

אריסטו (1985). **אתיקה: מהדורת ניקומאכוס** (תרגום: י"ג ליבס). שוקן.

גאפר, פ' (2020). **התמודדות החברה הערבית עם משבר הקורונה**. וועדת המעקב העליונה.

הרפז, י' (1.1.2021). העולם השתנה, למה הילדים צרכים להמשיך לסבול? **מוסף הארץ**. <https://www.haaretz.co.il/magazine/premium.HIGHLIGHT-MAGAZINE-1.9413099>

וינריב, א' (2008). **בעיות בפילוסופיה של המוסר, כך א**. האוניברסיטה הפתוחה.



# אומץ מוסרי בהקשר הוראתי

רוני ריינגולד\* ולאה ברץ\*\*

במסגדים, אך הוא לא ויתר בשם עיקרון השוויון והדאגה לבנות  
(Reingold & Baratz, 2020).

<https://doi.org/10.54301/NOEK4352>

**מילות מפתח:** אומץ, אומץ מוסרי הוראתי, אומץ מוסרי תפקידי, אתיקה

סוגייה נוספת של תעוזה הציגה מורה ערבייה המלמדת בבית  
ספר יהודי. היא ספרה על דילמות כגון עמידת דום לקול שירת  
התקווה ביום העצמאות או התמודדות עם משפחתה בשל  
העבודה בבית ספר יהודי (ריינגולד וברץ, 2016).

מורים לאזרחות סיפרו לא אחת על הצורך להתמודד עם  
סוגיות העולות במישור הפוליטי, ולא אחת הם הוצגו כשמאלנים  
או לחלופין כפאשיסטים. גם אם יש הנחיות ברורות בחזון מנכ"ל  
הן לא תמיד מגדירות את ההתמודדות עם מה שקורה בשטח.  
מורה לאזרחות סיפר על חופש הבחירה האישי כשהוא מדגים  
זאת באומרו שהוא אוכל מזון לא כשר. על כך נקרא לשיחה  
בעקבות תלונת הורה (ריינגולד, ברץ ואבוהצירא, 2013). סוגיות  
כגון אלו מעלות את השאלה היכן עובר הגבול בין "אני בוחר  
לעשות למרות..."

מילר (Miller, 2000) קבע כי אומץ מוסרי פירושו הנכונות  
להגן על ערכינו בפומבי. הביטויים לכך מורכבים ומגוונים. די  
ברור כי מדובר בנכונות "להוקיע את חוסר הצדק ולהתריס כנגד  
מנהגים חסרי מוסר או פזיזים" (שם, עמ' 254). אולם מדובר  
ביותר מכך, לא רק במאבק בעשייה לא צודקת של אחרים, אלא  
אף בנכונות להתוודות על עשיית מעשה רע ועשיית שגיאה  
מוסרית, על אף ההבנה והפחד מכך שתגובת הסובבים יכולה  
להיות משפילה. כלומר מדובר ב"יכולת להתגבר על הפחד  
מבושה והשפלה" (שם, שם).

חשוב לציין, כי אומץ מוסרי בהקשר ההוראתי, פירושו לא רק  
נכונות של מחנך להתנהג בצורה אמיצה מוסרית על אף הסכנות,  
אלא גם הנכונות שלו או שלה לסייע לתלמידים לפתח אומץ  
מוסרי - כפי שיפורט בהמשך. כלומר, מורים חייבים להיות בעלי  
רצון ויכולת לדון בנושאים ערכיים ובסוגיות מוסריות ולעורר את  
המודעות של תלמידיהם (Klaassen, 2007). למעשה, מורים  
שמגלים אומץ מוסרי ושואפים לפתח אותו בקרב הלומדים,  
הם אלה אשר רואים בעצמם סוכני חינוך ביקורתי וסבורים כי  
המשימה של חינוך מוסרי היא מרכיב מרכזי בתפקודם כמחנכים.  
בעיני מורים אלה התנהגותם האישית ופעילותם החינוכית  
קשורות לערכיהם המרכזיים (Kidder, 2005).

## מוסר בהקשר תפקידי - מקרה מקצוע הרפואה

הצורך באומץ מוסרי קיים בחלק לא קטן מן הפרופסיות כמו  
במקצועות הרפואה (רופאים ואחיות), ונמצא שנושא האומץ  
הרפואי נדון כחלק מכללי האתיקה. לצמאן (Lachman, 2007a)  
דנה במספר אירועים המבטאים התנהגות אמיצה מוסרית

הורס פורטר (Porter) היה מראשוני ההוגים שדנו באומץ המוסרי  
בספרו משנת 1888 'הפילוסופיה של האומץ'. לדעתו, אומץ  
מוסרי הוא הביטוי הנעלה והמשמעותי ביותר לאומץ. מבחינתו  
זהו צורך יום-יומי להגן על ערכינו בפומבי בפעילות הקשורה  
לערכים המרכזיים ביותר. אפלטון ואריסטו תיארו במפורט  
מתווים לפיתוח מידותיו הטובות של האדם ובכללם מידת  
האומץ. המונח 'אומץ מוסרי' החל לזכות להגדרות במספר  
דיסציפלינות לעיתים תוך קישור אל המונח 'אומץ' והצגת  
הייחוד של אומץ אך בהיבט מוסרי. דיון ממשי במושג החל  
רק בעשורים האחרונים. קידר (Kidder, 2005) טען כי "אומץ  
מוסרי הוא האומץ להיות מוסרי" (שם, עמ' 10). הוא הוסיף כי  
במהות או בבסיס האומץ המוסרי צריך לזהות או למנות חמש  
תכונות בסיסיות: יושרה, כבוד, אחריות, הגינות וחמלה. זאת  
ועוד הוא טוען, כי אומץ מוסרי הוא התחום הנובע משלושת  
האלמנטים האלה: סכנות, עקרונות ותעוזה. כלומר, אומץ מוסרי  
הוא הגשר בין הדיבור על ערכים ובין מימושם הלכה למעשה.  
להלן דוגמאות להבהרת העניין: מנהלים ערבים שהדגישו סוגיות  
הדורשות התנהגות אמיצה מוסרית. מנהל בבית ספר ערבי סיפר  
על מצב שבו העירייה שבה עבד דרשה כי בית הספר יאמץ  
התנהגויות וסטנדרטים המאפיינים בתי ספר בחברה היהודית.  
משסירב לכך העירייה איימה לקצץ בתקציבים, וכדי להדגים  
את האיום ניתקה העירייה את שירות האינטרנט בבית הספר.  
ולמרות זאת המנהל עמד במרו (Reingold & Baratz, 2020).

מנהל אחר סיפר שאחת הבנות סיפרה שאחיה למחצה  
מטרידים אותה. כדי לשמור על אנונימיות וכדי לפתור את הבעיה  
המנהל זימן אספת הורים והציג את הבעיה לפני ההורים, זאת  
על אף שהדבר מנוגד למסורת בחברה הערבית. הוא הותקף

\* ד"ר רוני ריינגולד הוא ראש התוכנית ללימודי מוסמך בהוראה  
במכללה האקדמית אחוה וראש החוג לחינוך לשעבר. תחומי  
מחקר עיקריים: חינוך רב-תרבותי; הכשרת מורים ראשונית  
ופיתוח מקצועי מתמשך של מורים; אומץ מוסרי בשדה החינוך.  
תחומי הוראה עיקריים: חינוך רב-תרבותי; חינוך ערכי, פילוסופיה  
של החינוך.

\*\* ד"ר לאה ברץ, גמלאית המכללה האקדמית אחוה, מרצה  
וחוקרת בתחום ספרות וספרות ילדים בזיקה רב-תרבותית.  
כמו כן, היא חוקרת את נושא החוסן הערכי בתחום ההוראה  
תוך התמקדות בספרות ילדים העוסקת בשואה.

תרבויות (Grant, 2008), ומכאן גם לתהליכי ההכשרה הראשונית ואף לפיתוח המקצועי המתמשך. זאת בעיקר משום שבמערכת החינוך הישראלית, גם בשנת 2021, טרם נכתב קוד אתי.

בהיעדר קוד אתי למורים ומתוך אמונה כי רחוקה הדרך לכך, מתחזקת ההבנה כי ראוי להוסיף לתהליכי ההכשרה הראשונית והפיתוח המקצועי המתמשך נדבך חדש למרכיב של דיספוזיציות - נדבך של אומץ מוסרי. זהו הנדבך החשוב במיוחד לחברה הישראלית. זאת מכיוון שחברה זו מאופיינת גם בריבוי של קונפליקטים עזים בין הקבוצות התרבותיות (לאומיות, דתיות ואתניות) המרכיבות אותה. הבחירה בין התעלמות מהמשמעות הפוליטית של טקסט נלמד ובין הבחירה לעסוק בחינוך פוליטי היא בעלת משמעות מוסרית מהותית, בעיקר בהקשר של הוראת ספרות, היסטוריה, אזרחות ושאר מדעי הרוח והחברה (פויס, 2006; ברץ, 2007).

למעשה, טיפוח חשיבה ביקורתית במסגרת הנדבך של פיתוח אומץ מוסרי מייצג הרבה מעבר לטיפוח חשיבה ביקורתית כשלעצמה. הוא נעשה במסגרת קווי המתאר והנחות היסוד של הפדגוגיה הביקורתית מבית מדרשו של פאולו פריירה (שור ופריירה, 1990), כיוון שהיא חושפת לא רק את היעדר הניטרליות בחברה ובחינוך, אלא גם את האינטרסים הפוליטיים והכוחות החברתיים המוסווים.

מצב זה מקרין על תוכנית הלימודים, על תכנון הלימודים ועל ההוראה בפועל בכיתה, למשל על בחירת טקסט או אתר טיולים. בחירה שכזו מחייבת התעלמות מהמשמעות הפוליטית הנלוות או בחירה לעסוק גם בחינוך פוליטי תוך כדי בחירה כזו היא בעלת משמעות מוסרית מהותית, בעיקר בהקשר של הוראת ספרות, היסטוריה, אזרחות ושאר מדעי הרוח והחברה (פויס, 2006; ברץ, 2007). הבחירה של איש או אשת חינוך בטקסט מסוים (למשל, בחירתה של מורה לספרות מכפר סבא לדון בשיר של יונה וולך) או בנושא לדיון (לדוגמה בחירתה של מורה בבית ספר בקרית טבעון לדון בסוגיית המוסריות של צה"ל), אשר מעוררים קונפליקטים, היא דילמה חינוכית.

חוזר מנכ"ל משנת 2009 (חוזר מנכ"ל תשס"ט/8(א)) עוסק במתח שבין הזכות האזרחית לחופש הביטוי לבין הרצון להגן על המתחנכים מפני תעמולה. זאת כיוון שבפעילות הפדגוגית המהותית של חינוך יש סימון התחומים שבין הפעילות הפוליטית הלגיטימית כאזרח לבין פעילותו החינוכית כמורה (מיכאלי, 2014). הרצון בהרחבת החינוך המוסרי ותהליכי הטיפוח של אומץ מוסרי מביאים אותנו לטעון כי יש צורך בלימוד הקונפליקט, כפי שמציע גרף ("to teach the conflict": Graff, 1994). תוכניתו של גרף (1994) זכתה להד רב בארצות הברית בשנות התשעים של המאה שעברה, והיא עוררה דיון אקדמי נרחב שלדעתנו, קיים עד היום במרחב הציבורי הישראלי. לדעתו של גרף, כיוון שלעולם יתקיימו אסכולות פוליטיות וחברתיות, לעולם

של אחיות, מגדירה את האומץ המוסרי כמידה טובה ותוהה האם ראוי לפתחה בקרב אנשי רפואה. היא דנה בהתלבטות בין שתי מחויבויות של אחיות המוגדרות בקוד האתי שלהן. אחיות אמיצות מוסרית מוכנות לבצע פעילות מוסרית גם כשהן יודעות כי ייאלצו לשלם על כך מחיר אישי משמעותי. המחויבות האתית שלהן וערכיה המרכזיים מועמדים במרכז (Lachman, 2007a). לאצמן מרחיבה את הדיון באמצעות מספר דוגמאות: האחת - עוסקת ביחס לחולה גוססת, השנייה מתמקדת בתגובה להתערבותה של משפחה של חולה, השלישית דנה ביחס להתנהגות של עמיתה והרביעית מתייחסת להנהלת בית החולים. בכל אחד מהמקרים מוצגות הדילמות האתיות של האחיות ונדונה מידת המוסריות של אלטרנטיבות הפעולה. במקום אחר (Lachman, 2007b) היא מתארת תחושות כאב וערעור שווי המשקל המנטלי של אחיות שחשו שעליהן לעשות מעשה מוסרי מסוים, אולם עקב מכשולים מוסדיים (מגבלות מוסדיות - כולל האתיות) הן נאלצו לדחות את פעולתן. היא חוזרת ופונה אל הדיון של אריסטו באומץ, ומבהירה שהאומץ הוא "היכולת של אדם לגבור על פחד ולעמוד על עקרונותיו המרכזיים" (Lachman, 2007b, p.131).

לטעמה, יכולת זו באה לידי ביטוי במעשים ובאמירות. התנהגות אמיצה מוסרית יכולה להוביל לכך שמבצעה יסבלו מפגיעה כמו השפלה, דחייה, גיחוך, פיטורים מעבודה. אומץ מוסרי קשור לא רק לקונפליקטים מוסריים בין טוב ורע, אלא אף לדילמות ערכיות המחייבות אותנו לבחור בין טוב לטוב אחר או בין רע לרע במיעוטו (כלומר, בין ערך מרכזי אחד לאחר). הבחירה במקרה של דילמה בין טוב לטוב קשה יותר מאשר לקונפליקט בין טוב לרע.

אולטמן (Aultman, 2008) מדגישה את החשיבות של תהליכי מודלינג ומנטורינג בעת הכשרת הדור העתידי של אנשי הרפואה. היא קובעת, כי שיח עם עמיתים על אודות התנסויות הקשורות לדילמות אתיות הוא נקודת התחלה חשובה למציאת פתרונות לדילמות כאלו. שיח בין מקצוענים מאותו תחום אך מאזורים שונים (רופאים מאזורים כפריים ורופאים מאזורים עירוניים) יכול לקדם במידה רבה מאוד את ההבנה של גורמים פוליטיים, רגשיים וערכיים "ובאמצעות כך להעצים את האומץ המוסרי ואת הפעילות האתית". זאת כיוון שהתמודדות עם סוגיות אתיות ובחירה במעשה אמיץ מוסרית קשות מאוד כאשר האדם עושה אותן לבדו. אולטמן טוענת שכמו ברפואה יש לראות גם את תפקידם של המרצים המכשירים להוראה כמטפחים התנהגות אמיצה מוסרית תוך כדי חשיפה למושג זה והגדרותיו.

### אומץ מוסרי בתהליך ההוראה

בעת האחרונה מושם דגש בשיח זה על הטענה כי את הידע, את המיומנויות והעמדות של המורה הראוי יש לבחון לאור סוגיות של צדק חברתי, בעיקר במישור של הוראה בחברה מרובת

תיחשב עמדתו לעמדה המייצגת רמת שיפוט מוסרית גבוהה יותר. על אף הדיון הפילוסופי ארוך השנים על אודות קיומה של בחירה חופשית (שאין זה המקום לפרט) חשוב לציין כי ניסן (2001) 'ממפה' את הגדרת המוסר של המחנך והחוקר, ומציין שלדעתו, "מרכיב הבחירה מהותי לתפקוד מוסרי", ו"התנהגות היא מוסרית רק כאשר ההתנהגות נעשתה מתוך בחירה, משמע מתוך חופש ומודעות" (ניסן, 2001, עמ' 211).

שאלת הפירוש וההסברה שעושה המורה להנחיות המדריך למורה הכלולות בתוכנית הלימודים בכוחה להשפיע על השיקולים בדבר כדאיות ההשקעה בפיתוחן של תוכניות הלימודים (דה מלאך ופויס, 2013) בעיקר כאשר נוצרת צרימה אידיאולוגית בתהליך ההוראה. מקורה של הצרימה עשוי להיות בצורך של המורה לקבל החלטה האם הוא מלמד או פועל נוכח נושא שאינו תואם את עמדותיו הערכיות או הפוליטיות. כל בחירה שלו מעמידה אותו במבחן של אומץ, סוגיה של בחירה העשויה לפגוע בכושר התמרון המתודי והפדגוגי של המורה (ברץ, 2004),

קידר (Kidder, 2005) הבנה תוכנית מפורטת לטיפול האומץ המוסרי בהתבסס על ההנחה כי אומץ מוסרי הוא התנהגות נרכשת שניתנת לטיפול ולא רק תכונה אימננטית. קידר מעצב מתווה פדגוגי תלת-שלבי לטיפול אומץ מוסרי. המתווה בנוי באופן זה: השלב הראשון הוא שלב השיח והדיון. השלב השני: שלב ההנחיה האישית ושלב הצפייה במורה המנוסה, שהם אמצעי "להזנה, הוראה, תרגול והשגה" (עמ' 213) של אומץ מוסרי. התרגול וההתמדה הם השלב השלישי. לדעת קידר, יש לערוך דיונים שבמסגרתם יוצגו הרעיון של אומץ מוסרי והנימוקים הרציונאליים לצורך בו. אחר כך יציגו המומחים הפרופסיונליים, כדוגמת מרצים ומרצות בקורסי פילוסופיה של החינוך (Reingold, 2021) או מדריכות פדגוגיות, בפני הדור העתידי של העוסקים בהוראה דוגמאות מעשיות של התלבטויות אתיות ונקיטת אומץ מוסרי. לבסוף, יתרגלו הסטודנטים, פעילויות של אומץ מוסרי ובכך יבנו לעצמם אמונה בהתנהגות אמיצה מוסרית ומיומנויות לנקיטת לקראת כניסתם לשדה המקצועי.

כדי לבחון את מהותו של אומץ מוסרי בתהליך ההוראה נעשו מחקרי שדה הבודקים את תפיסת המושג בקרב מנהלים ומורים בחינוך הממלכתי והממלכתי דתי (Reingold, Baratz, 2013), ובחינוך במגזר הערבי (Baratz, 2016).

לסיכום, אומץ מוסרי הוא מידה טובה של כוח רצון והוא פועל כחומר משמר של שאר המידות הטובות. זהו צורך של אנשים המחפשים מצוינות או טוהר של ליבם ושל אנשים החפצים למלא כראוי את המחויבויות הפרופסיונאליות שלהם. התנהגות מוסרית אמיצה היא עצמה עשייה שיש עימה מן החינוך המוסרי בהיותה ביטוי לדוגמה אישית של איש/אשת החינוך. עם זאת, לא די בתנהגות כזו, אלא על איש/אשת החינוך לעסוק בחינוך מוסרי מפורש שמטרתו לסייע למתחנכים לבנות מצפון כך

יתקיימו קונפליקטים באשר לסוגיות המצויות בקונפליקט. כיוון שהדמוקרטיה מתנגדת לכך שצד אחד יעלים את ה'אחר' ויכריח אותו לציית לכללים של המנצח והשולט, שומה עלינו להבין את הקונפליקטים ולדון בהם. גרף מציין, שהנוער האמריקני אינו מחזיק ממש בעמדות שמרניות בקשר לפוליטיקה, אלא הוא פשוט מנוכר לפוליטיקה. לפיכך, שני יעדים חשובים ניצבים בפני מי שחפץ בשינוי פני החינוך: (א) יצירת כיתה פחות היררכית ויותר דמוקרטית; (ב) יצירת מעורבות פוליטית באמצעות החינוך. טענתו היא שהמורה צריך לא רק לאפשר מקום להשמעתן של עמדות רדיקליות, אלא גם יותר מכך להבהיר את הקונטקסט הנרחב שבו הן נוצרו. כלומר עליו ללמד את הפולמוס או את הקונפליקט שממנו צמחו עמדות אלה. הוא מספר, שכשהוא הציג עמדות כלכליות, לעיתים הוא הגן על העמדות הקומוניסטיות ולעיתים על גישות הימין הקפיטליסטיות. כלומר לא פעם הוא שימש סנגור של השטן, קרי - הגן על עמדות שהוא בעצם מתנגד להן. לטענתו, זו הדרך הראויה להיאבק בחינוך המדכא. משכך, גרף, לא רק תומך בעצם בגישה לחינוך ערכי אשר הוגדרה על ידי צבי לם כגישת האינדיבידואליזם, כלומר גישה שלפיה התלמיד או התלמידה מעודדים לאמץ תפיסות ערכיות ובאופן אוטונומי. למעשה, גרף מייצג גם את הפדגוגיה הביקורתית.

במילים אחרות, גרף טוען, שיש למקם את הקונפליקטים במרכזו של הקוריקולום שבנוי על ערכים של דמוקרטיה חזקה ופתוחה בידיעה שהניצחון הוא לא העניין. הצגת הוויכוח עצמו מערבת סטודנטים בוויכוח ומציגה את הדעות המנוגדות עם הדעות המצויות בתווך בין העמדות שבקצה, חושפת את התלמידים למה שהמבוגרים מתווכחים עליו ומאפשרת להם להבין למה הנושאים חשובים וכן למקם את הדעות של עצמם. "חינוך דמוקרטי אמיתי מבוסס על חילופי דעות והבנה כי הכחשת האחר הופכת לפעילות של חוסר דמוקרטיה" (עמ' 10).

הוראה ברוח ביקורתית (ג'ירו, 1997; Freire, 1998) יכולה לאפשר התמודדות עם השתדלותו של משרד החינוך, השולט באופן כמעט בלעדי בתכנון של תוכניות הלימודים בישראל, להימנע משימוש בטקסטים ספרותיים והיסטוריים טעונים ערכית, פוליטית ואומנותית העלולים לעורר אי נוחות אצל מורים לדוגמה, מחברי ערך זה דנו במחקר קודם בהסכמה של מורים לספרות - ערבים ויהודים לדון בטקסטים קונפלקטואליים על אודות ירושלים. כלומר, האם מורה יסכים ללמד שיר פרובוקטיבי מבחינה פוליטית, שכתב בן הקבוצה הלאומית היריבה (ברץ וריינגולד, 2010). נמצא כי מורים מעטים נטו להתייחס בחיוב לשילובם של תכנים שנויים באופיים במסגרת השיעור, למרות תוכנית הלימודים הקבועה, מתוך תפיסה המעודדת חשיבה ביקורתית.

תיאורטיקנים של המוסר, כגון רולס (Rawls, 1971) וקולברג (Kohlberg, 1984) סבורים שככל שהאדם מסוגל להציג הצדקה אוניברסאלית, אובייקטיבית או אתית לכוונת פעולותיו, כך

Kidder, R. M. (2005). *Moral Courage: Ethics in Action*. Harper Paperbacks.

Klaassen, C. (2007). *The moral role of teachers investigated. What did we learn?* Paper presented at the 2007 annual convention of the American Educational Research Association. Chicago.

Kohlberg, L. (1984). *Essays on moral development: The psychology of moral development: the nature and validity of moral stages*. Harper and Row.

Lachman, V. D. (2007a). Moral Courage: A Virtue in need of Development? *Medsurg Nursing*, 16(2), 131-133

Lachman, V. D. (2007b). Moral Courage in Action: Case Studies. *Medsurg Nursing*, 16(4), 275-277.

Miller, I. (2000). *The Mystery of Courage*. Harvard University Press.

Rawls, J. (1971). A theory of civil disobedience. In P Harris (ed.), *Civil Disobedience*. University press of America.

Reingold, R. & Baratz, L. (2020). Arab school principals in Israel – between conformity and moral courage. *Intercultural Education*, 31(1), 87-101. <https://doi.org/10.1080/14675986.2019.1673552>

Reingold, R., Baratz, L. & Abuatzira, C. (2013). Conformity and compliance as moral acts: The Case of Teachers in Jewish Religious State Schools in Israel. *The International Journal of Education for Diversities*, 2, 46-61.

Reingold, R. (2021). Reemphasizing the added value of philosophy of education courses in teacher-education programs. *Academia Letters*, Article 1327. <https://doi.org/10.20935/AL1327>

שהוא ישמע קולות רבים העולים מהקשרים מוסריים, מקצועיים וחברתיים. זאת במיוחד במצב שבו מנגנון בניית המצפון בחברה מושקע, ולפיכך יש צורך לגעת בתפיסות עולם או באמונות, גם אם זה עשוי לפגוע במיצובו של המחנך בשדה החינוכי.

## המקורות

ברץ, ל' (2004). צרימה אידיאולוגית בתהליך ההוראה: שירים על קו התפר, **דפים**, 38, 66-30.

ברץ, ל' ורינגולד, ר' (2010). קונפליקט מוסרי בחברה מרובת תרבויות: קולם של מורים לספרות. **ג'מעה**, 41, 322-299.

ברץ, ל' ורינגולד, ר' (2011). אמיץ מוסרית: המורה הראוי לחברה בישראל. **עיונים בחינוך**, 4, 93-79.

ג'רו, ה' (1997). פדגוגיה של גבול והפוליטיקה של המודרניזם/פוסטמודרניזם. בתוך א' גור-זאב (עורך), **חינוך בעידן השיח הפוסט מודרניסטי**. מאגנס.

דה מלאך, נ' ופויס, י' (2013). מטרותיה של הוראת הספרות: בין בחינת גרורות ליצירתיות, **עיונים בחינוך**, 7-8, 259-236.

זהר, נ' (2000). מוסר תפקידי ושחרור מקצועי, בתוך ד' ירעאלי ונ' זהר (עורכים), **אתיקה ואחריות חברתית: עיונים ישראליים** (עמ' 74-82). צ'ריקובר.

לם, צ' (2001). ערכים וחינוך. בתוך י', עירם, ש' שקולניקוב וא' שכטר (עורכים), **צומת: ערכים וחינוך בחברה הישראלית** (עמ' 651-664). הוצאת לשכת המדענית הראשית משרד החינוך.

פויס, י' (2006). טקסט, קורא ומורה - פתח דבר. **דפים**, 42, 23-13.

מיכאלי, נ' (2014). **כן בבית ספרנו**. הקיבוץ המאוחד.

רינגולד, ר' וברץ, ל' (2016). תפיסת מורות ערביות בישראל את ההתנהגות האמיצה מוסרית: נקיטה, הימנעות או אף הסתייגות, **עיונים בחינוך**, 13-14, 267-213.

שור, א' ופריירה, פ' (1990). **פדגוגיה של שחרור, דיאלוגים על שני בחינוך** (תרגום: נ' גובר). ספרי מפרש.

Aultman J. (2008) Moral courage through a collective voice. *The American Journal of Bioethics*, 13:8(4), 67-69. <https://doi.org/10.1080/15265160802147140>

Baratz, L. & Reingold, R. (2010). The Ideological Dilemma in Teaching Literature Moral Conflicts in a Diversified Society: An Israeli Teacher Case Study. *Current Issues in Education*, 13(3), 1-27.

Baratz, L. (2016). Moral courage from the perspective of Arab teachers in Jewish schools. *Intercultural Education*. 27(1), 39-53, <https://doi.org/10.1080/14675986.2015.1128722>.

Baratz, L, Reingold, R. & Abuatzira, H. (2013). Israeli Teachers' Definitions of Morally Courageous Behavior in Education. *Journal of Education and Learning*, 2 (1), 84-93. <https://doi.org/10.5539/jel.v2n1p92>

Freire, P. (1998). *Teachers as Cultural Workers – Letters to Those Who Dare Teach*. Westview Press.

## פרופיל היזם החברתי

### הילה כהן\*

<https://doi.org/10.54301/ILGH2872>

**מילות מפתח:** יזם חברתי, יזם עסקי, יזמות חברתית, אישיות יזמית, מוטיבציה יזמית

שאלת דמות היזם בכלל ודמות היזם החברתי בפרט היא סוגיה מרכזית בספרות המחקרית. יש הטוענים כי דמות היזם אינה מובחנת מדמויות אחרות והמאמץ לבנא ולאפיין אישיות יזמית הוא מאמץ עקר. לטענתם יזמות היא תכונה מגוונת, נרכשת הנמצאת במגוון היבטים אנושיים ואינה ייחודית למגזר מקצועי או לעיסוק מסוים (Galderen, 2000; Herriott, 2000). אחרים טוענים כי דמותו של היזם בתחום מסוים של יזמות - מובחנת ויש לה מאפיינים ייחודיים רק לה (Pines et al., 2002 1996; de Vries, Cormie, 2010; Kets

שאלת דמות היזם עולה ביתר שאת בהקשר החברתי וזאת משום שמדובר בתחום אינטרדיסציפלינרי אשר מוביליו נעים בין תחומי פעולה שונים ופועלים בארגונים מסוגים שונים. אלו תחומי פעולה שונים אשר כוללים את כל קשת הפעילות האפשרית בתחומי הרווחה, החברה, החינוך, הכלכלה והסביבה ועבודה בסוגים שונים של ארגונים, כמו ארגונים ללא כוונות רווח, עסקים-חברתיים ויזמות חברתית במסגרת עסקים. כך ההטרונגיות הגדולה מאתגרת, עוד יותר, את חקירת מאפייניו של היזם החברתי. אם כך, עולה השאלה מי הם היזמים החברתיים ומהם המאפיינים האישיים, האישיותיים והמוטיבציוניים שלהם?

תחילה חשוב לציין כי ליזמים חברתיים ניתנו הגדרות שונות ומגוונות, יש הגדרות אשר מתמקדות בהתנהגות, יש הגדרות אשר מתמקדות במוטיבציות ויש הגדרות אשר מתמקדות בדרך חשיבה או בשילוב ביניהן. הגדרה השמה דגש על ההתנהגות מציגה יזמים חברתיים כאנשים העושים דברים משמעותיים למען החברה, נוקטים פעילות יצירתית וחדשנית למען מטרה חברתית או מקימים ארגונים ומוסדות סדרתיים לצורך קידום חזונו החברתי (Drayton, 2005; Mair & Marti, 2006; Zahra, et al., 2009).

\* ד"ר הילה כהן היא חוקרת, מטפלת ומרצה במכללה האקדמית לחינוך ע"ש קיי. היא מלמדת קורסים בפסיכולוגיה ארגונית, התפתחותית וחברתית, קשיבות (מיינדפולנס) ומנהיגות. בעלת דוקטורט ופוסט דוקטורט מהמחלקה למנהל עסקים באוניברסיטת בן גוריון. מתמחה באישיות ובהבדלים אינדיבידואליים, היבטים פסיכולוגיים של עולם העבודה, יזמות חברתית והבדלי מגדר.

הגדרה השמה דגש על תכונות מתייחסת ליזמים חברתיים כאל חדשנים, בעלי מצפוניות גבוהה, לוקחי סיכונים ופרו-אקטיביים (Carnegie, 2002 Weerawardena & Sullivan-Mort, 2002). הגדרה משלבת אשר עושה אינטגרציה בין ההגדרות השונות ומציגה התייחסות מקיפה מגדירה יזמים חברתיים כסוכני שינוי בחברה האזרחית, השמים לעצמם מטרה להשיג שינוי בר קיימא, תרים בנחישות אחר הזדמנויות להשגת המטרה, פועלים בדרכים חדשניות, מתקדמים ללא חת וללא התחשבות במשאבים העומדים לרשותם ומפגינים מחויבות גבוהה לאוכלוסיות שעבורן הם פועלים ולתוצאות פעילותם (Dees, 2003).

כדי להבין את מאפייניו של היזם החברתי חשוב להבחין בין היזם העסקי לבין היזם החברתי. היזם החברתי שונה מהיזם העסקי במטרת המיזם, אך דומה לו בסוג הפעולות שאותן הוא נוקט (Dees, 2003). היזם העסקי מחזיק במטרות כלכליות שיושגו באמצעות מוצר חדש אשר רווחיו הם האומדן לשוויו, ואילו היזם החברתי מתמקד במטרות חברתיות אשר יושגו באמצעות יצירת שינוי חברתי. **היזם העסקי ומממנו מסתמכים על רווח אישי עתידי, ואילו היזם החברתי אינו מצפה ואינו מארגן את פעולותיו לרווח אישי, אלא לערך בדמות שינוי עמוק לחלק מן החברה או לחברה כולה.** ניתן לומר כי ההבדל העיקרי בין יזמות עסקית ליזמות חברתית מונח בסדר העדיפויות היחסי הניתן ליצירת עושר חברתי לעומת עושר כלכלי. ביזמות עסקית עושר חברתי הוא תוצר לוואי של הערך הכלכלי, ואילו ביזמות חברתית הערך הכלכלי הוא תוצר לוואי של היזמות החברתית גם אם בצידה יש רווח כלכלי (Shane & Venkatarman, 2007; Martin & Osberg, 2000). מאפייני הרקע של יזמים חברתיים כמעט שלא נחקרו באופן מסודר ואמפירי (Van-Ryzin et al., 2009).

אך ניתן ללמוד על מאפייניו ממחקרים ראשונים בתחום, מביוגרפיות ומאנקדוטות על יזמים חברתיים בארץ ובעולם. מביוגרפיות של יזמים חברתיים עולה כי במקרים רבים יזמים חברתיים מגיעים מקבוצות של מיעוט אתני, דתי או תרבותי (Bornstein, 2004; Yunus, 2007) ומרקע סוציו-אקונומי בינוני או בינוני נמוך (Gordon, 2005), גיליהם בעת הפנייה ליזמות נע בין 25-43 ומיעוטם נמצאים בגילי 55-64 (Bosema & Levie, 2010). השכלתם גבוהה ומגוונת (Yunus, 2007; Kidder, 2004) וכך גם ניסיונם המקצועי (Bornstein, 2004).

מחקר אשר בדק את מאפייני הרקע של יזמים חברתיים בארצות הברית מצא כי היזם החברתי הממוצע הוא דווקא אישה צעירה, בעלת ידע עסקי אשר מתגוררת בערים גדולות ומגיעה מרקע סוציו-אקונומי בינוני-נמוך, היא נוטה להצהיר על עצמה כאופטימית ומאושרת, מתעניינת בפוליטיקה ובעלת



בני אדם (Leadbeater, 2001; House & Howell, 1992) וקרבה פיזית ופסיכולוגית לאוכלוסיית המטרה (Shamir, 1995). יזמים חברתיים פתוחים להתנסויות חדשות, עסוקים בהזדמנויות ובאנשים הרבה יותר מאשר בפרוצדורות ושיטות ולעיתים אף חסרים במיומנויות אדמיניסטרטיביות (Leadbeater, 2001; Cohen et al., 2019).

בר שלום ושראל (2011) חקרו סיפורי יזמות חברתית בישראל והם מציינים מספר מאפיינים משותפים ליזמים החברתיים:

א. תפיסה ביקורתית של החברה ומחויבות לשפרה באורח מעשי

ב. מגע משמעותי ואמפתי עם האחר

ג. מודעות עצמית גבוהה ומגע עם מחוזות אישיים כואבים ופצעים מטאפוריים

ד. יכולת מרשימה להתאים את הטיפול או החינוך להקשר האינדיבידואלי של הקהילה.

יזמים חברתיים מאופיינים באהבת דעת וסקרנות אינטלקטואלית. הם לומדים כדי ליצור ולהשפיע ומיישמים את לימודיהם "הלכה למעשה" ואת זאת הם עושים תוך יצירת שיתופי פעולה פוריים והחזקה בערכים של קהילתיות, שיתוף, סולידריות ומתן אמון (בר ובר-ניר, 1999; Cohen et al., 2019).

המוטיבציה המוצהרת ליזמות חברתית-אידיאולוגית, דהיינו הרצון ליצירת שינוי חברתי וערך חברתי (Austin et al., 2006; Elkington, 2006; Elkington, 2006) אופייני על ידי דיס (Dees, 2003) כשאפיפה עמוקה אחר "ההשפעה הקשורה לחזון" (mission related impact), חזון לייצר שינוי אשר קשור לנושאים חברתיים, קהילתיים וסביבתיים ומביא ערך לאוכלוסיית היעד ולחברה כולה (Nga & Shamuganathan, 2010).

במקביל עולה גם צורך עמוק במשמעות ובתכלית. היזמים משתוקקים להשפיע השפעה עצומה על היקום, ליצור עולם חדש גדול יותר, נפלא יותר ובכך גם ליצור תיקון אישי ותיקון עולם (יפה-ינאי ואחרים, 2009; Bornstein & Barendsen, 2004; Garner & Barendsen, 2004). הם פועלים בנחישות ובלהט להגשים את חזונם, הם טוטאליים ופועלים מתוך התלהבות, ואורך רוח כדי ללוות תהליכים ארוכים ומפרכים. למעשה, היזמים נמצאים בתהליך ארוך שאינו נגמר ולעולם לא בא אל סיפוקו (כהן, 2015).

יזמים חברתיים הם העומדים בראש המחנה, הם אלה שמניפים את דגל האחריות החברתית, הם אלה שחותרים נגד הזרם ובמיזמיהם מספקים מענה לצו השעה ולאתגרי התקופה. זאת משום שאנו חיים בתקופה אשר מאופיינת

פתיחות לדעות שונות (Van-Ryzin et al., 2009). עוד נמצא כי יזמים חברתיים מגדירים את עצמם כסוציאל דמוקרטים בעלי תפיסות אנטי-קפיטליסטיות בדרגות שונות. (Van-Ryzin et al., 2009; Nga & Shamuganathan, 2010)

לוי והארט (Levie and Hart, 2006) חקרו את מאפייני הרקע של יזמים חברתיים בבריטניה בהשוואה לעסקיים ומצאו כי הם נוטים להיות צעירים יותר מחבריהם העסקיים והנטייה ליזמות חברתית עולה ככל שהשכלה עולה. זאת, בהתאם לאחד המתאמים המתועדים ביותר במדעי החברה שלפיו קיים מתאם חיובי בין מאפיינים מבניים ומאפייני השכלה והכנסה גבוהים לבין כל צורות ההשתתפות הפוליטית, הציבורית והארגונית (Verba et al., 1995).

בישראל המחקר על אודות היזמות החברתית החל לקבל תאוצה רק בעשור האחרון של המאה הקודמת, ומחקרים ראשונים בתחום מצאו כי אף על פי שפרופיל היזם החברתי מגוון ומשתנה ישנם מאפיינים משותפים. לרוב, מדובר באנשים ממעמד סוציאלי-אקונומי בינוני ובינוני-גבוה, אשר מתגוררים בערים גדולות, נשואים, ממוצא אשכנזי ובעלי נתונים השכלתיים גבוהים (למשל, אוליבר-לומרמן, זילבר ודה-שליט, 2013; בר ובר ניר, 1999; בר-שלום ושראל, 2009; ויימן-קוקטון, 2006; Cohen et al., 2019).

עוד נמצא כי יזמים חברתיים בישראל עברו הכשרה אידיאולוגית אשר כוללת השתתפות בתנועות נוער, שנת שירות או מכינה קדם צבאית, כשליש מחזיקים ברקע פיקודי וכמחציתם דיווחו שהם נמצאים בצידה השמאלי של המפה (כהן, 2015). מאפייני רקע אלה מציגים הסבר חלקי להתפתחות היזם. אישיות היזם נמצאה כמרכזית לא פחות ומציגה את הצד המשלים להבנת פרופיל היזם (King & Solomon, 2003). הגישה האישיותית גורסת כי לתכונות אישיות תפקיד חשוב בעיצוב תפיסות והתנהגות של הפרט, (Llewellyn & Wilson, 2003) והיא נמצאה כבעלת השפעה גבוהה ביותר בפיתוח כוונות ליזמות בקרב יזמים מניצים (Frank et al., 2007). בהיבט האישיותי יזמים חברתיים מתוארים כיצירתיים, מוטי משימה, בעלי מוקד שליטה פנימי עם יכולת גבוהה להחלמה מכישלון, רגישות חברתית, מוטיבציה פנימית ואופטימיות (Hemingway, 2005). יזמים חברתיים מתוארים גם כמעוררי השראה, טוטאליים, חדשניים ומסוגלים להניע ולבנות אמון לצורך הנעה לפעולה ובניית רשתות חברתיות (Austin et al., 2006).

יזמים חברתיים נכונים לעבוד ללא הד ציבורי ותגמול מידי (Bornstien, 2004), והם בעלי מוסר מקצועי ואישי גבוה (Drayton, 2005). הם מאופיינים באידיאליסטיות ובמחויבות ולעיתים אף בחוסר ריאליסטיות ונטייה לקחת סיכונים (Roberts & Woods, 2005). יזמים חברתיים מכונים גם מנהיגים חברתיים (למשל, Bornstien, 2004) היות שעבודתם כרוכה בהנעה של

## המקורות

אוליבר-לומרמן, ע', זילבר, ת' ודה שליט, א' (עורכים) (2013). **מנהיגים חברתיים בישראל**. מאגנס.

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

בן-נון, ר' (2009). **ההרכב הדמוגרפי והחברתי של יזמים חברתיים בישראל: מאפיינים של מקימי עמותות** [דיסרטציה]. אוניברסיטת בן גוריון.

בר, נ' ובר-ניר, ד' (1999). **יזמים חברתיים**. הוצאת ג'וינט ישראל, אשלים.

בר-שלום י', ושראל, ע' (2010). **עושים לשם שינוי**. כרמל.

וימן-קוקטון, א' (2006). **יזמים חברתיים מהגרים מחבר העמים: המיזם החברתי והמשמעות המיוחדת לפעילות היזמית** [תזה]. אוניברסיטת בן גוריון.

יפה-ינאי, א', ינאי, ד' ומילוא, ת' (2009). יזמים ומנהלים - דיוקן משפחתי אתגרי אבחון וייעוץ. **פסיכו-אקטואליה**, יולי, 23-30.

כהן, ה' (2015). **דיוקנו הפסיכולוגי של היזם החברתי** [דיסרטציה]. אוניברסיטת בן גוריון.

כהן, ה' (2019). יזמות חברתית. **לקסי קיי**, 12, 8-10.

מדהלה-בריק, ש' וגל, ג' (2016). מיקור חוץ של שירותי הרווחה: מגמות ותמורות בתוך אגוויס (עורך). **דו"ח מצב המדינה 2016**. מרכז טאוב.

פסיג, ד' (1997). תסריט רצוי של ליבת תוכנית לימודים. בתוך פלדי, א. (עורך). **החינוך במבחן הזמן** (עמ' 53-61). רמות.

שריר, מ' (2001). **ממדים לבחינת ההצלחה של מיזם חברתי-תוצר יזמות יחידנית** [דיסרטציה]. אוניברסיטת בן גוריון.

Ananiadou, K. and M. Claro (2009), 21st Century Skills and Competences for New Millennium Learners in OECD Countries. *OECD Education Working Papers*, 41. OECD.

Austin, J., Howard, S., & Wei-Skillern, J. (2006). Social and Commercial Entrepreneurship: Same, Different or Both. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 30, 1-22. <https://doi.org/10.1111/j.1540-6520.2006.00107.x>

Barendsen, L., & Gardner, H. (2004). Leader to Leader. *Is the social entrepreneur a new type of leader*, 43-51. <https://doi.org/10.1002/ltl.100>

Bennet, R., & Dann, D. (2000). Changing experience of Australian women entrepreneurs. *Gender, Work & Organization*, 7, 75-84. <https://doi.org/10.1111/1468-0432.00095>

Bornstien, D. (2004). *How to change the World: Social Entrepreneurs and the power of New Ideas*. Oxford University Press.

Bosma, L., & Levie, J. (2010). *Global Entrepreneurship Monitor (GEM): Executive Report*. Bason College, London Business School.

Bruyat, C., & Julien, P.A. (2000). Defining the field of research in entrepreneurship. *Journal of Business Venturing*, 16, 165-180. [https://doi.org/10.1016/S0883-9026\(99\)00043-9](https://doi.org/10.1016/S0883-9026(99)00043-9)

באיודאות כלכלית ותעסוקתית, הפרטה ומסחור של שירותי הרווחה והחברה ופערים חברתיים וכלכליים שהולכים ומעמיקים (מדהלה-בריק וגל, 2016). יזמים חברתיים מזהים את הפערים האלה ופועלים לגשר, לעצב ולקדם את פני החברה הישראלית לחברה אזרחית ודמוקרטית, חברה המושתתת על קידום הזכויות החברתיות של כל תושביה באמצעות יצירת פתרונות יצירתיים, חדשניים ואפקטיביים.

חשוב להוסיף כי יזמות ורכישת מיומנויות של יזמות הן צו השעה גם בהיבט הפרקטי כהכנה לדרישות המאה העשרים ואחת. נמצא כי המיומנויות הנדרשות לעשורים הקרובים הן גמישות ויכולת הסתגלות, יזמות, דמיון, סקרנות, חדשנות ויצירתיות, מנהיגות, התמודדות עם חוסר ודאות, למידה בכל עת בכל מקום ולאורך החיים, שיתופיות ועבודת צוות (Claro & Ananiadou 2014). אלו מיומנויות שמערכת החינוך במתכונתה הנוכחית אינה ערוכה לספק בשל מספר חסמים. סוג אחד של חסם נוגע להיותה ממוקדת בהקניית ידע ולא בשיפור כישורים והקניית מיומנויות. סוג שני של חסם נובע מהיותה נוטה לתקינה (סטנדרטיזציה) ולכמות בחינות מוגזמת, חסרה אוטונומיה פדגוגית. שלישית, המנהלים והמורים בבתי הספר אינם שולטים באופן מספק בכישורי המאה ה-21 ומוסדות להכשרת מורים אינם מתאימים את עצמם באופן מספק לשיטות הלימוד המתקדמות. סוג אחר של חסמים נוגע לאופי המוסדי-ארגוני של מערכת החינוך בישראל ולמאפיינים של החברה בה. מערכת החינוך בישראל היא ריכוזית ולכן קשה לקדם בה יזמות ויזמות. כמו כן, התנהלות המערכת הפוליטית והתחלופה הגבוהה של השרים מקשה על גיבוש מדיניות קוהרנטית ארוכת טווח. כל שר שואף להשיק רפורמה חדשה שמזוהה עימו ואינו דבק ברפורמות שקידמו קודמיו.

יחד עם זאת, קיימות כיום מספר רפורמות אשר נועדו לגרום למערכת להתחדש ולהיות רלוונטית. אחת הדרכים היא יצירת מדיניות מוסכמת ליזמות בחינוך והמאפיין העיקרי שלה הוא הכנסת אלמנט של חדשנות באחד ממרכיבי החינוך: הוראה, למידה, תוכן לימודי, טכנולוגיה תומכת, סביבת למידה, פרויקט חינוכי או חברתי, קשר לקהילה (איזנברג וזליבנסקי-אדן, 2019).

רפורמות אלה מתגבשות על בסיס ההבנה כי בכוחה של מערכת החינוך להרחיב ולעצב את תודעת האדם ולשנות את אופני חשיבתו (Schuller, 2010). בכוחו של החינוך לפתח התבוננות רגישה במציאות ולהנחיל כלים מעשיים לניתוח ולעיצוב המציאות בהתאם לדרישות המאה העשרים ואחת. על כן, יש לשקוד על המשך שינוי ופיתוח מערכת חינוך אקטיביסטית וחדשנית שתפעל לקידום של יזמים חברתיים אשר לא רק יגיבו לתמורות החברתיות והכלכליות אלא גם יחוללו אותן.

- Journal of Gender and Entrepreneurship*, 3 (3). 200-217. <https://doi.org/10.1108/17566261111169304>
- Light, C.P. (2008). *The Search for Social Entrepreneurship*. Brookings Institute Press.
- Llewellyn, D. J., & Wilson, K. M. (2003). The controversial role of personality traits in entrepreneurial psychology. *Education & Training*, 45, 341-345. <https://doi.org/10.1108/00400910310495996>
- Mair, J., & Marti, I. (2006). Social entrepreneurship research: A source of explanation, prediction and delight. *Journal of World Business*, 41, 36-44. <https://doi.org/10.1016/j.jwb.2005.09.002>
- Martin, R. L., & Osberg, S. (2007). Social entrepreneurship: The case for definition. *Stanford social innovation review*, 5(2), 28-39. <https://doi.org/10.4236/jss.2018.61002>
- Nga, J. K. H., & Shamuganathan, G. (2010). The influence of personality traits and demographic factors on social entrepreneurship start up intentions. *Journal of Business Ethics*, 95(2), 259-282. <https://doi.org/10.1007/s10551-009-0358-8>
- Pines, A.M., Sadeh, A., Dvir, D., & Yanai, O. (2002). Entrepreneurs and managers similar yet different. *The International Journal of Organizational Analysis*, 10, 17-190. <https://doi.org/10.1108/eb028949>
- Roberts, D., & Woods, C. (2005). Changing the world on a shoestring: The concept of social entrepreneurship. *University of Auckland Business Review*, 7(1), 45-51.
- Schuller, T. (2010). *The Hungarian Education Sector Research, Development and Innovation System (ERDIS): An International Perspective*. Hungarian Institute for Educational Research and Development.
- Shane, S., & Venkataraman, S. (2000). The promise of entrepreneurship as a field of research. *Academy of Management Review*, 25, 217-226. <https://doi.org/10.2307/259271>
- Sullivan Mort, G.S., Weerawardena, J., & Carnegie, K. (2002). Social entrepreneurship: Toward conceptualization. *International Journal of Nonprofit and Voluntary Sector Marketing*, 8, 76-88. <https://doi.org/10.1002/nvsm.202>
- Verba, S., Schlozman, K. L., & Brady, H. E. (1995). *Voice and equality: Civic voluntarism in American politics*. Harvard University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctv1pnc1k7>
- Wankhade, G. R. (2009). Pro-Social Behaviour Leading to Social Entrepreneurship. <https://ssrn.com/abstract=2125648>
- Yunus, M. (2007). *Creating a World without Poverty: Social Business and the Future of Capitalism*. Public Affairs.
- Zahra, S.A., Gedajlovic, E., Donald, O., Neubaum, D. E., & Shulman, J.M. (2009). A typology of social entrepreneurs: Motives, search processes and ethical challenges. *Journal of Business Venturing*, 24, 519-532. <https://doi.org/10.1016/j.jbusvent.2008.04.007>
- Cohen, H., & Katz, H. (2016). Social entrepreneurs narrating their careers: A psychodynamic-existential perspective. *Australian Journal of Career Development*, 25(2), 78-88. <https://doi.org/10.1177/1038416216658046>
- Cohen, H., Kaspi-Baruch, O., & Katz, H. (2019). The social entrepreneur puzzle: the background, personality and motivation of Israeli social entrepreneurs. *Journal of Social Entrepreneurship*, 10(2), 211-231. <https://doi.org/10.1080/19420676.2018.1541010>
- Cormie, S. (2010). Assessing entrepreneurial inclination. Some approaches and empirical evidence. *European journal of work and organization psychology*, 9, 7-30. <https://doi.org/10.1080/135943200398030>
- Dees, J. G. (2003). *Social entrepreneurship is about innovation and impact, not income*. Skoll Foundation. [www.fuka.duke.edu/centers/case/articles/1004/corner.html](http://www.fuka.duke.edu/centers/case/articles/1004/corner.html)
- Drayton, B. (2005). Where the Real Power Lies. *Alliance*, 10, 29-30.
- Elkington, P. (2006). It's About People, Not Profits. *Business Strategy Review*. 43-45. <https://doi.org/10.1111/j.0955-6419.2006.00433.x>
- Frank, H., M. Lueger, Korunka, C. (2007). The Significance of Personality in Business Start-up Intentions Start-up Realization and Business Success. *Entrepreneurship & Regional Development*, 19, 227-251. <https://doi.org/10.1080/08985620701218387>
- Galderen, M.V. (2000). Enterprising behavior of ordinary people. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 9, 81-88. <https://doi.org/10.1080/135943200398076>
- Gordon, M. (2005). *Roots of Empathy: Changing the World, Child by Child*. Thomas Allen.
- Hemingway, CA. (2005). *The role of personal values in corporate social entrepreneurship*. Research Paper Series, 31. International Centre for Corporate Social Responsibility. Nottingham University Business School.
- House, R. J., & Howell, J. M. (1992). Personality and charismatic leadership. *The Leadership Quarterly*, 3(2), 81-108. [https://doi.org/10.1016/1048-9843\(92\)90028-E](https://doi.org/10.1016/1048-9843(92)90028-E)
- Herriott, E. M. (2000). *Elements of entrepreneurial success: The links among inner competencies, inner development and success* [dissertation] Maharishi University of Management.
- Kets de Vries, M. F. R. (1996). The anatomy of the entrepreneur: Clinical Observation. *Human Relations*, 49, 853-883. <https://doi.org/10.1177/001872679604900701>
- Kidder, T. (2004). *Mountains beyond Mountains: The Quest Dr. Paul Farmer, A Man who would Cure the World*. Random House.
- King, S., & Solomon G. (2003). *Parental and gender influence on entrepreneurial intention, motivations and attitudes*. State University. <https://usasbe.org/knowledge/proceedings/proceedingsDocs/USASBE2003proceedings-12.pdf>
- Leadbeater, C. (2001). *The Rise of Social Entrepreneur: Demos*.
- Levie, J & Hart, M. (2011). Business and social entrepreneurs in the UK: gender, context and commitment. *International*

## נוירו־מיתוסים

### אפרת לוצאטו\* ומיה שלום\*\*

<https://doi.org/10.54301/WSAH9728>

**מילות מפתח:** נוירו־מיתוסים בחינוך, נוירו־פדגוגיה, תהליכי הוראה ולמידה, הוראה מבוססת עדויות

ממוחננו (Hughes et al., 2013). יש הטוענים שמקורו של מיתוס זה בטכניקות הדמיה עכשוויות המציגות אזורים ספציפיים פעילים במוח בזמן מסוים לצד אזורים "כבוים" (Grospietsch, 2019, & Mayer). לנוירו־מיתוס זה כמובן אין ביסוס מדעי, שכן אנו משתמשים בכל חלקי המוח, אולם לא כל החלקים פעילים באותה מידה בכל רגע נתון. הדמיה מוחית מראה שגם בזמן השינה יש פעילות בכל אחד מאזורי המוח, גם אם במידה משתנה (Papatzikis, 2017). אפילו אנשים עם הפרעות עצביות ניווניות כמו אלצהיימר ומחלת פרקינסון עדיין משתמשים ביותר מ-10 אחוזים ממוחם.

נוירו־מיתוסים נוספים השזורים זה בזה אומרים שיש תקופות קריטיות ללמידה ושלמידה מיטבית מתרחשת עד גיל שלוש. בנוירו־מיתוס זה יש גרעין אמת, שכן יש דברים שקל יותר ללמוד אותם בתקופת הילדות (Grospietsch & Mayer, 2019). ואף על פי כן, גם אם הרעיון הזה הוא רעיון נכון, הוסקו ממנו מסקנות מוטעות, כמו למשל זו שעל פיה ילדים מסוגלים ללמוד ללא הגבלה בשנותיהם הראשונות, שחשיפה לגירויים מסוימים בגיל הרך עשויה להשפיע על ביצועים קוגניטיביים בבגרות, שהתפתחות המוח מסתיימת כאשר ילדים מגיעים לבית הספר העל־יסודי ושיכולות הלמידה המיטביות שמורות רק לגיל הצעיר. אלה הן כאמור, מסקנות שאין להן בסיס מדעי (Bear et al., 2014; Howard-Jones, 2016), אך יכולות להיות להן השלכות משמעותיות על האופן שבו מורים תופסים תהליכי למידה.

על פי נוירו־מיתוס נוסף יש לומדי מוח ימין ולומדי מוח שמאל. על פי הרעיון הזה יש להתאים למידה לדומיננטיות ההמיספרה ולאינטליגנציה של הלומד (Ocklenburg et al., 2014). זוהי תפיסה שגויה שנשענת הן על פירוש לא מדויק של תיאוריית האינטליגנציות המרובות של גארדנר (Smith, 2002) הן על ממצאים מדעיים המצביעים על כך, שאנו קולטים את העולם באופן שונה זה מזה וכי אכן קיימת אסימטריה המיספריאלית. אומנם נכון הדבר שהמוח בנוי משתי המיספרות שאינן זהות לחלוטין מבחינה אנטומית ותפקודית (Geake, 2008), אך חשוב להדגיש שהן עובדות בשיתוף פעולה, זו לצד זו וזו עם זו באמצעות כפיס המוח (corpus callosum) המקשר ביניהן (Bear et al., 2016). לפיכך, אין תמיכה מדעית בכך שיש לטפח למידה דרך המיספרה אחת ויחידה וחיזוקה.

נוירו־מיתוס נוסף שעשויה להיות לו השלכה ישירה על הוראה ולמידה טוען כי אין אפשרות לפקח או לשלוט באופן שבו המוח גדל ומתפתח, וכי ההתפתחות - תלויה גנים בלבד. למעשה, העדויות המצטברות מתחום חקר המוח מצביעות על כך שהעשרות סביבתיות, כגון קריאה והקראת ספרים, כתיבה, האזנה למוזיקה, פעילות גופנית וכדומה מחזקות מסלולים עצביים בכל גיל. יתרה מכך, סביבה תומכת נטולת מצבי לחץ,

אוריינות מדעית נדרשת בקבלת החלטות מבוססות ומושכלות בתחומי חיים שונים. בתחום החינוך, אי־הבנות או פירושים מוטעים לגבי תפקוד המוח, או בשמם המקובל "נוירו־מיתוסים" עשויים לגרום לקבלת החלטות מוטעות, ואחידה בהם עשויה לעודד מדיניות חינוך ושיטות הוראה בלתי יעילות שמשפיעות על תוצאות הלמידה.

### הגדרה

נוירו־מיתוסים (Neuromyths) הם אמונות שווא שמקורן בתפיסות מוטעות בנוגע לתפקוד המוח או באי־הבנה של תפקודו, והם קשורים לעיתים קרובות לתהליכי הוראה ולמידה. תפיסות מוטעות אלו נוצרו כתוצאה מאי־הבנה של עובדות מבוססות מדעית על ידי מחקר המוח, מקריאה שגויה שלהן או מציטוט לא נכון שלהן, ותפיסות אלו משפיעות על דרכי הוראה-למידה, בנייתן ויישומן (OECD, 2002). קרוקרד (Crockard, 1996) טבע לראשונה את המונח "נוירו־מיתוסים" בעקבות התסכול שחש מהתפשטותם של רעיונות מדעיים כוזבים על המוח בתחום הרפואי. פרויקט המוח והלמידה של הארגון לשיתוף פעולה ולפיתוח כלכלי (OECD) נשען על המונח הזה, והוא עיצב אותו מחדש כך שיתאים לתחום החינוך.

### נוירו־מיתוסים קלאסיים

אנשי חינוך רבים אוחזים במגוון רחב של נוירו־מיתוסים, ואחד הפופולריים הוא זה שטוען שאנו משתמשים רק ב-10 אחוזים

\* ד"ר אפרת לוצאטו, מדריכה פדגוגית ומרצה, עוסקת בהוראת הקריאה ובלקויות למידה בתוכנית לחינוך מיוחד במכללת ליונסקי לחינוך. נוסף לזאת, היא שותפה בצוות החינוך הלשוני במט"ח - המרכז לטכנולוגיה חינוכית. עבודת הדוקטור שלה עסקה בבחינת הטמעתה של תוכנית התערבות בנוירו־פדגוגיה בקורס קריאה. לוצאטו שותפה בצוות המנהל של תוכנית ההתמחות בנוירו־פדגוגיה יישומית במכון מופ"ת.

\*\* ד"ר מיה שלום, מדריכה פדגוגית, מרצה וחוקרת. עבודת הדוקטור שלה עסקה בתהליכי למידה במבנים רב־גיליים. היא עומדת בראש התוכנית "אוטופיה עכשיו" בישראל ובאוסטריה במכללת בית ברל. נוסף לזאת, שלום שותפה בצוות המנהל של תוכנית ההתמחות בנוירו־פדגוגיה יישומית במכון מופ"ת.



הניוירומיתוסים מעוררת עניין רב בקרב חוקרים ברחבי העולם. ממציא מחקרים ממדינות שונות, כמו אוסטריה (Krammer et al., 2020), אנגליה (Horvath et al., 2018), איטליה (Tovazzi et al., 2020), ארצות הברית (Ruhaak & Cook, 2018), מדינות באמריקה הלטינית (Falquez Torres & Ocampo Alvarado, 2018) וממקומות נוספים מצביעים על האחיזה העזה שקנו לעצמם הניוירומיתוסים בקרב מורים, תלמידים, פרחי הוראה, בעלי תארים מתקדמים וכן בקרב הציבור הרחב. נוסף לכך, ממציאים אלו מדגימים את העובדה שניוירומיתוסים נפוצים בכל רחבי העולם, ואין להם הקשר תרבותי ספציפי (Grospietsch & Lins, 2021). עם זאת, מחקרים מצביעים על כך שבקרב הציבור הרחב רווחים הניוירומיתוסים יותר מאשר בקרב אנשי חינוך (Herculano-Houzel, 2002), ועובדה זו מחזקת את ערכה של הוראה מפורשת של התחום בהכשרת מורים. בדו"ח שפרסם האוורד-ג'ונס (Howard-Jones, 2017) במימון הלשכה הבין-לאומית של ארגון החינוך (IBE) ואונסקו בשיתוף עם הארגון הבין-לאומי לחקר המוח (IBRO) עלתה דאגה מהתפשטותם המהירה של הניוירומיתוסים בבתי ספר ובמכללות ברחבי העולם. לשיטתו, התפשטותם המהירה נעוצה בהתלהבותם של אנשי חינוך ברחבי העולם לדעת יותר כיצד המוח לומד - ללא התמחות והכשרה מקצועית בנושא (Howard-Jones, 2017).

אם אלו הם פני הדברים, עולה השאלה, כיצד קרה שהניוירומיתוסים הפילו ברשתם רבים כל כך? השתרשותם של ניוירומיתוסים נובעת מסיבות שונות (Torrijos-Muelas et al., 2021). ראשית, קיימים הבדלים בין תחום מדעי המוח לתחום מדעי החינוך. הבדלים אלו מייצרים אי-הבנות שמקורן בפערים שבין השפות המקצועיות המשמשות כל תחום דעת (Howard-Jones, 2014); שנית, חוסר הנגישות של תוצאות מחקרים בתחום מדעי המוח להדיוטות והישענות על דיווחי תקשורת או פרשנויות פסאודו-מדעיות תורמים אף הם ליצירת ניוירומיתוסים (Ansari & Coch, 2006; Grospietsch & Mayer, 2019).

אבל זה לא הכול, שכן נוסף לזאת ניוירומיתוסים צומחים גם מהטמעת הסברים שנראים מבוססים על עדויות מדעי המוח, ומקורם במידה רבה בתשומת לב שמעניקה להם התקשורת בדיווחים פופוליסטיים. בבסיס הסברים אלו עומדת מגמה של הנגשת המידע באופן קליט וידידותי לקהל תוך התעלמות מהאמצעים שבהם הושג המידע, כגון מתודולוגיית המחקר (Beck, 2010; Pasquinelli, 2013). התפיסה הרווחת היא כי בדומה לאשליות או להטיות קוגניטיביות, גם לאחר שהוכח שהן אינן מתארות את המציאות, הן ממשיכות להיראות נכונות (Pasquinelli, 2013).

### פתרון אפשרי: ניוירופדגוגיה

על רקע הצורך להתמודד עם השפעתם של הניוירומיתוסים ובעיקר הרצון לבסס את ההוראה על קבלת החלטות המסתמכות

תזונה בריאה ושינה בכמות מספקת יכולים להוביל לשינויים במבנה המוחי של צעירים ומבוגרים כאחד (פרידמן, טייכמן-וינברג וגרובגלד, 2016), כך שיש משמעות רבה למאפייני הסביבה מעבר לנתונים הגנטיים.

גם בתחום הקשר בין רגש, התנהגות ולמידה קיימים ניוירומיתוסים שונים. אחד הבולטים שבהם מציג טענה שלפיה רגשות 'מפריעים' ללמידה, ולכן יש לערוך הפרדה בין רגשות ופעולות קוגניטיביות. חקר הדימויות העצבי מצביע במידה רבה על ממצאים הסותרים טענה זו. אחד מהם, למשל, טוען כי כאשר האמיגדלה, מבנה דמוי שקד שקשור לתגובה לרגש וויסות רגשות, נמצאת במצב של מטבוליזם גבוה או בפעילות יתר כתוצאה מלחץ, מידע חדש אינו יכול לעבור דרכה כדי להיכנס לאונה הקדמית הקשורה לוויסות התנהגות. מתוך כך, כדאי שמורים יבינו את הביולוגיה של הרגשות, ובמיוחד את השפעת הלחץ על ההתנהגות, במטרה לספק סביבה תומכת ובטוחה רגשית (פרידמן, טייכמן-וינברג וגרובגלד, 2016).

אחד הניוירומיתוסים הנפוצים ואולי גם המשפיעים ביותר בעולם נשען על הרעיון שתלמידים לומדים בצורה הטובה ביותר על פי סגנון הלמידה המועדף עליהם (Varas-Genestier & Zhang et al., 2019; Ferreira, 2017). על רקע ניוירומיתוס זה נוצרו תוכניות חינוכיות פופולריות, כגון תוכנית VAC (Surjono, 2011) או "Brain Gym" (Stephenson, 2009). תוכניות אלו נשענות על מודל פופולרי של סגנונות למידה: הן מנסות לאתר את האופן שבו מעדיף הילמד לעבד את המידע (באופן חזותי, שמיעתי או תנועתי), ולהתאים לו את שיטות ההוראה כדי להביאו להישגים גבוהים (Stephenson, 2009; Lindell & Dekker et al., 2011). הנחה זו משוללת תמיכה מדעית (Howard-Jones, 2007; Kidd, 2012); ההפך הוא הנכון: ככל שתלמיד ייחשף לאותו מידע דרך ערוצי למידה שונים, כך גדל הסיכוי שיצליח לשמור את המידע ויהיה מסוגל לשלוף אותו בשעת הצורך. הרעיון של סגנונות הלמידה נפוץ כל כך עד שתלמידים רבים מסגלים לעצמם דרכי למידה המתאימות לכאורה לסגנון מסוים, שאינו בהכרח מיטיב איתם. דווקא חשיפה למגוון ערוצי למידה חשובה במיוחד במקרים אלו. למרות האמור לעיל, חשוב לציין כי הוויכוח על נושא סגנונות הלמידה, כמו גם על נושאים אחרים, כגון אחוזי השימוש במוח טרם הגיע להסכמה בספרות. המצדדים באמיתות הניוירומיתוסים טוענים כי טרם התקבלה הוכחה חד-משמעית לסתירתם. לפיכך, וכיוון שתחום מדעי המוח הולך ומתפתח כל הזמן, יש להתייחס בזהירות לממצאים התומכים בכל אחד מהצדדים.

### נפיצותם והשתרשותם של הניוירומיתוסים

האוורד-ג'ונס (Howard-Jones, 2017) טוען שהניוירומיתוסים נפוצים מאוד ברחבי העולם, הם אינם מבוססים על הבנה מדעית והם אף עשויים לסתור ממצאים מדעיים. השפעתם של



Grospietsch, F., & Lins, I. (2021). Review on the Prevalence and Persistence of Neuromyths in *Education—Where We Stand and What Is Still Needed*. *Front. Educ.* 6, 665–752. <https://doi.org/10.3389/feduc>.

Grospietsch, F., & Mayer, J. (2019). Pre-service science teachers' neuroscience literacy: Neuromyths and a professional understanding of learning and memory. *Frontiers in human neuroscience*, 13, 20. <https://doi.org/10.3389/fnhum.2019.00020>

Hardiman, M. (2012). Informing pedagogy through the braintargeted teaching model. *Journal of Microbiology & Biology Education: JMBE*, 13(1), 11. <https://doi.org/10.1128/jmbe.v13i1.354>

Herculano-Houzel, S. (2002). Do you know your brain? A survey on public neuroscience literacy at the closing of the decade of the brain. *The Neuroscientist*, 8(2), 98–110. <https://doi.org/10.1177/107385840200800206>

Horvath, J. C., Donoghue, G. M., Horton, A. J., Lodge, J. M., and Hattie, J. A. C. (2018). On the Irrelevance of Neuromyths to Teacher Effectiveness: Comparing Neuro-Literacy Levels Amongst Award-Winning and Non-award Winning Teachers. *Front. Psychol.* 9, 1666. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01666>

Howard-Jones, P. (2007). Introduction to educational Neuromyths. Paper presented at the All-Party Parliamentary Group on Scientific Research in Learning and Education, Brain-science in the Classroom Seminar, Portcullis House, [https://www.brookes.ac.uk/schools/education/rescon/ocnef/Brain-science\\_in\\_the\\_classroom.pdf](https://www.brookes.ac.uk/schools/education/rescon/ocnef/Brain-science_in_the_classroom.pdf)

Howard-Jones, P. (2014). Neuro, science, and education: myths and messages. *Nat Rev Neurosci* 15, 817–824. <https://doi.org/10.1038/nrn3817>

Howard-Jones, P. (2017). *Neuromyths*. IBE-UNESCO/IBRO Science of Learning Briefings.

Hughes, S., Lyddy, F., & Lambe, S. (2013). Misconceptions about psychological science: A review. *Psychology Learning and Teaching*, 12, 20–31. <https://dx.doi.org/10.2304/plat.2013.12.1.20>

Krammer, G., Vogel, S. E., and Grabner, R. H. (2020). Believing in Neuromyths Makes Neither a Bad Nor Good Student-Teacher: The Relationship between Neuromyths and Academic Achievement in Teacher Education. *Mind Brain Educ.* 15(1), 54–60. <https://doi.org/10.1111/mbe.12266>

Lindell, A. K., and Kidd, E. (2011). Why right-brain teaching is half-witted: a critique of the misapplication of neuroscience to education. *Mind Brain Educ.* 5, 121–127. <https://doi.org/10.1111/j.1751-228X.2011.01120.x>

Nouri, A. (2013). Practical Strategies for Enhancing Interdisciplinary Collaboration in Neuroeducational Studies. *International Journal of Cognitive Research in science, engineering and education (IJCRSEE)*, 1(2), 94–100.

Ocklenburg, S., Hirnstein, M., Beste, C., and Güntürkün, O. (2014). Lateralization and Cognitive Systems. *Front. Psychol.* 5. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.01143>

Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD] (2002). *Understanding the Brain: Towards a New Learning Science*. OECD.

על מידע אמפירי התפתח בשני העשורים האחרונים ענף הניויר-פדגוגיה (Neuro-Pedagogy). ענף זה ממזג בין מדעי המוח, פסיכולוגיה וחינוך במטרה להעמיק את ההבנה של תהליכי הוראה-למידה ברמה התיאורטית והיישומית (לוצאטו, 2021; Nouri, 2013). המטרה המרכזית של תחום דעת זה היא יצירת היכרות טובה ככל האפשר של תפקוד המוח (לאנשי מקצוע שאינם מתחום הביולוגיה או חקר המוח), ובמיוחד יישום של ממצאים מחקר המוח לתהליכי הוראה וללמידה והיכרות טובה יותר עם יכולות וקשיים של תלמידים. הניויר-פדגוגיה מלמדת את "הנכון", ועל ידי כך היא מאפשרת לשלול את שאינו נכון ושאינו מתאים וראוי. מכאן, חלק קטן מפעולות התחום מוקדש באופן ישיר להזמנת ניויר-מיתוסים מוטעים, ורוב הפעולות בתחום מתמקדות בהצגת נתונים המבוססים על עדויות ועל ממצאים אמפיריים. הגישה הבין-תחומית ומבוססת העדויות של הניויר-פדגוגיה עשויה להשפיע על מדיניות החינוך, על הקצאת משאבים ותכנון ועל יישום מושכל של דרכי הוראה-למידה בהתבסס על עדויות מדעיות (Ansari et al., 2011; Hardiman, 2012).

## המקורות

לוצאטו, א' (2021). ניויר-פדגוגיה. **לקסי קיי**, 15, 3–6. <https://doi.org/10.54301/UHMZ9391>

פרידמן, י', טייכמן-וינברג, א' וגרובגלד, א. (2016). **מודל אחוה לניוירופדגוגיה**. המכללה האקדמית אחוה.

Ansari, D., & Coch, D. (2006). Bridges over troubled waters: Education and cognitive neuroscience. *Trends in Cognitive Sciences*, 10(4), 146–151. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2006.02.007>

Ansari, D., Coch, D., & De Smedt, B. (2011). Connecting education and cognitive neuroscience: Where will the journey take us? *Educational Philosophy and Theory*, 43(1), 37–42. <https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2010.00705.x>

Bear, M. F., Connors, B. W., and Paradiso, M. A. (2016). *Neuroscience: Exploring the Brain*.

Beck, D. M. (2010). The appeal of the brain in the popular press. *Perspect. Psychol. Sci.* 5, 762–766. <https://doi.org/10.1177/1745691610388779>

Crockard, A. (1996). Confessions of a brain surgeon. *New Scientist* 2061, 68.

Dekker, S., Lee, N.C., Howard-Jones, P. & Jolles, J. (2012). *Neuromyths in education: prevalence and predictors of misconceptions among teachers*. *Frontiers of Psychology*, 3(429), 1–8. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2012.00429>

Falquez Torres, J. F., and Ocampo Alvarado, J. C. (2018). Del conocimiento científico al malentendido. Prevalencia de neuromitos en estudiantes ecuatorianos. *Rieoei* 78, 87–106. <https://doi.org/10.35362/rie7813241>

Geake, J. (2008). Neuromythologies in education. *Educ. Res.* 50, 123–133.

- Papatzikis, E. (2017). Neuromyths in education and development: A comprehensive approach. *European Scientific Journal, ESJ*, 13(3), 85-91.
- Pasquinelli, E. (2013). Slippery slopes. Some considerations for favoring a good marriage between education and the science of the mind-brain-behavior and forestalling the risks. *Trends in Neuroscience and Education*, 2(3), 111-121. <https://doi.org/10.1016/j.tine.2013.06.003>
- Ruhaak, A. E., and Cook, B. G. (2018). The Prevalence of Educational Neuromyths Among Pre-Service Special Education Teachers. *Mind, Brain Edu.* 12 (3). <https://doi.org/10.1111/mbe.12181>
- Smith, M. K. (2002). Howard Gardner and multiple intelligences. *The encyclopedia of informal education*, 2, 96-132.
- Stephenson, J. (2009). Best Practice? Advice Provided to Teachers about the Use of Brain Gym® in Australian Schools. *Aust. J. Edu.* 53(2), 109-124. <https://doi.org/10.1177/000494410905300202>
- Surjono, H. D. (2011). The design of adaptive e-learning system based on student's learning styles. *International Journal of Computer Science and Information Technologies*, 2(5), 2350-2353.
- Torrijos-Muelas, M., González-Villora, S., & Bodoque-Osma, A. R. (2021). The persistence of neuromyths in the educational settings: a systematic review. *Frontiers in psychology*, 11, 3658. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.591923>
- Tovazzi, A., Giovannini, S., and Basso, D. (2020). A New Method for Evaluating Knowledge, Beliefs, and Neuromyths About the Mind and Brain Among Italian Teachers. *Mind, Brain Edu.* 14(2), 187-198. <https://doi.org/10.1111/mbe.12249>
- Varas-Genestier, P., and Ferreira, R. A. (2017). Neuromitos de los profesores chilenos: orígenes y predictores. *Estud. Pedagóg.* 43, 341-360. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052017000300020>
- Zhang, R., Jiang, Y., Dang, B., and Zhou, A. (2019). Neuromyths in Chinese classrooms: evidence from headmasters in an underdeveloped region of China. *Front. Educ.* 4(8). <https://doi.org/10.3389/educ.2019.00008>

# קול קורא לפרסום בכתב העת לקסי-קיי של מכללת קיי

כתב העת המקוון לקסי-קיי הוא לקסיקון מקוון המקיים שיח פתוח על ערכים דיאלקטיים וחיבורם לעולם החינוך והכשרת המורים. כתב העת מציע דיון מתומצת ברעיונות שצומחים מתוך הבנות חדשות, במטרה להביא לדיון מושכל במושגים ולבחינתם בהגדרה רחבה.

כל מאמר בכתב העת בוחן בקצרה מושג מתחום המרחב הפדגוגי, החינוכי או החברתי. המושגים המתפרסמים בכתב העת נגישים ללמידה ראשונית ולהרחבת עולם הלימוד והחקר וכן לטיפוח ידע פדגוגי-חינוכי וסקרנות אינטלקטואלית. מטרת כתב העת לבטא חדשנות פדגוגית ויצירתיות חינוכית ולהאיר על המרחב שבין למידה והוראה.

כתב העת המקוון **לקסי-קיי** הוא כתב עת שפיט, והגישה אליו חופשית. הוא מקוטלג במאגר המאמרים של אוניברסיטת חיפה, במאגר מכון מופ"ת.

## הנחיות לכתיבה

**הקף כל מאמר:** כל מושג יוצג ויפותח לכדי מאמר קצר שאורכו 2,000 מילים (כולל מקורות).

**אופן שיפוט כתבי היד:** שיפוט עיוור כפול.

**סגנון כתיבה:** APA 7. **חובה לציין מספרי Doi.**

**כותרות ומילות מפתח:** יש לציין את המונח של הערך הלקסיקלי בכותרת המאמר וכן 3 עד 5 מילות מפתח בעברית. אפשר לצרף כותרת משנה.

**עריכת לשון:** על הכותבים האחריות למסירת מאמר ערוך לפי כללי האקדמיה ללשון וה-APA כתנאי סף להעברתו לשיפוט. עם זאת, כמקובל, כתב העת מקיים עריכת לשון מטעמו.

**אופן הגשת כתבי יד:** יש להגיש את כתב היד כצורה של מסמך Word בריווח 1.5 ובגופן אריאל 12 לדוא"ל רכזת המערכת: [rsrch\\_dept@kaye.ac.il](mailto:rsrch_dept@kaye.ac.il)

**תאריך יעד:** המערכת מקבלת מאמרים לאורך כל השנה.

**פרסום:** כתב העת המקוון מתפרסם פעמיים בשנה - ביוני ובדצמבר. מאמרים יוכנסו לכתב העת לפי סדר קבלתם לפרסום. המערכת שומרת את הזכות לפרסום גיליונות נושא מחוץ לסדר הקבלה לפרסום.

המכללה  
האקדמית  
לחינוך



המכללה האקדמית לחינוך ע"ש ק"י, באר-שבע (חל"צ)

רח' עזריאל ניצני 6 ת.ד. 4301 באר שבע 8414201

[www.kaye.ac.il](http://www.kaye.ac.il)