

לקסי-קיי

אנשים חושבים חינוך
שיח על הוראה, חינוך וחברה



דצמבר 2024, כסלו תשפ"ה

כתב עת בשיפוט עיוור כפול, רואה אור פעמיים בשנה

המכללה
האקדמית
לחינוך



לקסי-קיי, כתב עת חצי-שנתי בשיפוט עיוור כפול, יוצא לאור במכללה האקדמית לחינוך ע"ש קיי

גיליון 22, דצמבר 2024, כסלו תשפ"ה

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

נשיא המכללה ויו"ר המערכת: פרופ' אריה רטנר

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, פרופ' אמנון גלסנר

עורכת הלשון: ד"ר טליה דיתשי-ברק

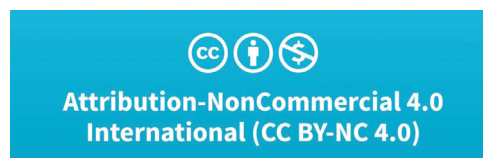
רכזת המערכת: גילה אביטל (rsrch_dept@kaye.ac.il)

עיצוב גרפי: סטודיו רובין

תמונת השער: צילום: יורם פרץ

כל גיליונות לקסי-קיי זמינים לקריאה חופשית באתר מכללת קיי. קול קורא למאמרים והנחיות ההגשה 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, חורף תשפ"ה / ערגה הלר
4	שיח בין־דתי בחינוך המערבי במאה העשרים ואחת / אור מרגלית, נורית הירשפלד
8	שיח אמוני בין־דתי למען יצירת עולם משותף וחברה מתוקנת / אפרים מאיר
11	עבודה שיתופית, מיומנות הכרחית בהכנת סטודנטים להשתלבותם כמורים עתידיים בבתי ספר / אליסיה גרינבנק
15	פדגוגיה חיובית: טיפוח רווחה אישית במסגרות חינוכיות בגיל הרך / דפנה ארמוזה-לוי
20	התנהגות אזרחית ארגונית של מורים / סיגלית צמח
24	חינוך לקוסמופוליטיות: טיפולוגיה של הגישות, הביקורת בספרות וחשיבה חדשה על המושג / אלי וינוקור
28	חינוך מונטסורי: רקע, עקרונות ויישומים / גלעד גולדשמידט
32	קול קורא למאמרים / מערכת לקסיקיי

דבר המערכת, חורף תשפ"ה

<https://doi.org/10.54301/YNRE8970>

קוראים יקרים,

כוחו של החינוך בתקופות כמו זאת העוברת עלינו, לצערנו, מאז סוף חגי תשרי תשפ"ד נמדד ביכולתו לקיים שגרה, גם אם שגרה חדשה של חיזוק, תמיכה ותקווה. ערכים רבים שהגיעו למערכת בחודשים האחרונים ועתידיים להתפרסם בחלקם בשני הגיליונות הבאים משקפים את האתגרים הנוכחיים של מערכות החינוך בישראל.

תקופות משבר, מלחמה ואובדן, כפי שלמדנו לאורך תולדות העם והמדינה, הן גם תקופות של כינון ערכים ושימור מסורות באמצעות סוכני התרבות הקרובים ביותר לילדים ובהם המורים וצוותי החינוך. כך, מבלי שהתכוונו, ואף על פי שחלק מהערכים נמצאו בתהליכי קבלה ושיפוט מלפני אוקטובר 2023, נראה כי גיליון 22 של כתב העת **לקסיקיי** סובב תמות של תקווה, אחווה ורווחה.

הערכים שהתקבצו בגיליון 22 עוסקים בשני תחומים מרכזיים. האחד – המשכו של הגיליון הקודם – הוא מקום הבין-דתיות בחינוך במאה העשרים ואחת. שני המאמרים הפותחים את הגיליון שייכים אליו מפורשות. הערך של אור מרגלית מהמרכז האקדמי ליונסקי-ויינגייט ונורית הירשפלד ממכללת קיי על השיח הבין-דתי בחינוך בוחן את מקומו של החינוך הבין-דתי במאה העשרים ואחת בעולם ובישראל. המאמר מפריד בעידון בין אמונה בדת למסורת המעוצבת מתוך דת ומציע דרכים לשילובן של המסורות הדתיות השונות בחינוך מתוך שיח וכבוד הדדי. לאחריו הערך של אפרים מאיר מאוניברסיטת בר אילן מחדד את ההיבט האמוני של השיח הבין-דתי ומציע התבוננות מקבילה בדתות השונות לבניית עולם טוב יותר. יסוד התקווה שנעוץ בשני המאמרים האלה נובע מתוך הידברות, ועל פניו ההידברות מלכדת סביבה ערכים נוספים.

הערכים הבאים מוקדשים לעבודה ולאמונה (לא הדתית אלא המקצועית) של המורים. הערך השלישי שחיברה אליסיה גרינבנק ממכללת גבעת וושינגטון עוסק בשיתוף הפעולה בין המתכשרים להוראה. גרינבנק מצביעה על נרמול חיוני של שיתופי פעולה בין מתכשרים להוראה להבטחת הצלחתם המקצועית. גרינבנק מציעה דגם עבודה אפשרי במכללות להכשרת מורים.

הערך הרביעי, פדגוגיה חיובית, עוסק בחשיבות הרווחה האישית של הלומדים במסגרות הגיל הרך. דפנה ארמוזה-לוי, מחברת הערך, היא מדריכה פדגוגית במכללת קיי וגננת מנוסה לשעבר. בערך היא מפרטת פרוטוקולים שונים הנוקטים שיטה זו, ובהם צוותי גנים וכיתות יסוד יכולים לנהוג גם בעת הזאת כדי להבטיח רווחה לתלמידים.

הערך החמישי בוחן התנהגות אזרחית ארגונית של מורים ונכתב על ידי סיגלית צמח מהאקדמית חמדת. צמח מציעה דגם התנהגות אזרחית המקובל מאוד בארגונים שאינם ארגונים חינוכיים ומציעה את יתרונותיו ותורמותו האפשרית למערכת החינוך הישראלית. היא קושרת בין רוח ההתנדבות והאלטראיזם המאפיינים את אוכלוסיית המורים למאפיינים נחוצים להתנהגות אזרחית ארגונית ומציעה כיצד ניתן לנתב את ה'מאפיינים' של המורים להתנהגות מושכלת ולדגם חינוכי.

בערך השישי אלי וינוקור ממכללת גורדון מציג את חשיבותו של החינוך לקוסמופוליטיות. במישורים רבים ומבלי להתכוון, מאמרו מתכתב עם שני המאמרים הפותחים את גיליון זה ועם המאמרים על החינוך הבין-דתי בגיליון הקודם, **לקסיקיי 21**. בשונה מצמח המבקשת להציע למורים להעמיק את שליטתם בזכויותיהם האזרחיות מתוך פעולה, וינוקור כותב את הערך למען התלמידים שהודות לחינוך קוסמופוליטי – משמע אזרחי – יוכלו לתפוס את עצמם כאזרחים בעלי זכויות וחובות מקומיות וגלובליות.

הערך השביעי מחזיר אותנו אל תולדות החינוך בעבור אחדים או לוקח אותנו אל שיטת חינוך לא מאיימת ומחבקת מנקודת מבטם של הילדים, אל החינוך בשיטת מונטסורי. ערך זה נכתב על ידי גלעד גולדשמידט, מומחה לחינוך אלטרנטיבי, ממכללות אורנים ודוד ילין.

אם יש דבר שרוב רובו של ציבור המחנכים ומכשירי המורים, במיוחד העוסקים בגיל הרך ובקבוצות של חינוך מיוחד, יסכים עליו הוא אותו 'חיבוק מגונן' שנתפס אף הוא כחובה מקצועית.

כולי תקווה כי גיליון זה שכולו ערכים לקסיקליים יכול במידת מה להוות חלופה לחיבוק מגונן וצוהר לעולם טוב יותר אף הוא.

בתקווה לימים טובים יותר.

ד"ר ערגה הלר

העורכת הראשית

שיח בין־דתי בחינוך המערבי במאה העשרים ואחת

אור מרגלית,* נורית הירשפלד**

מילות מפתח: מנהיגות בין־דתית, יוזמות חינוכיות, רב־תרבותיות

<https://doi.org/10.54301/IOVR1073>

היסטוריה, אזרחות ועוד – שנתפסו כחלק מהחינוך שאדם זכאי לו או אף זקוק לו כדי לתפקד כאזרח תורם למדינה, השתייכו לימודי הדת לתחום הפרט ולזהות הקהילתית המצומצמת (בארץ מדובר בנושא רגיש, בהיות הלימודים הכלליים, לימודי הליבה, מצויים במרכז של מחלוקת). אומנם במדינות מסוימות שבהן הייתה הומוגניות מבחינה דתית התקיימו לימודי דת במערכת החינוך הממלכתית באופן מובן מאליו (כך גם בישראל, בעיקר במגזרים הדתיים), אולם לימודים אלה לא כללו התייחסות לדתות אחרות, וודאי שלא התקיימה בהם היכרות מעמיקה עם בני דתות שונות ואמונותיהם. בישראל קיימים לימודי דת נרחבים במגזרים הדתיים, ובהיקפים מצומצמים בחינוך החילוני. ההתייחסות הבלתי רשמית ללימודי הדת היא שהם מיועדים לדתיים בני אותה הדת, ומשכך הם נתפסים לעיתים כ'הדתה' עבור הציבור החילוני.

הרב יונתן זאקס, ממובילי ההגות היהודית בתחום השיח הבין־דתי, מצוין את אסון התאומים כנקודת ההבנה לכך שהעולם איננו 'מתקדם' לקראת הכרה חילונית גלובלית. בסוף המאה ה־20 וביתר שאת בראשית המאה ה־21 ניכרה פריחה של תנועות רוחניות ושל התחדשות דתית; גלי פליטים-מהגרים מסוריה ומאפריקה הביאו עימם לאירופה הטרוגניות דתית גדולה; האביב הערבי לא צלח, ולא רק שלא הביא לדמוקרטיזציה של ארצות ערב, אלא אף הביא לתופעות ריאקציונריות קיצוניות כדאע"ש. הלכה וגברה ההבנה שיש לחפש דרכים אחרות לפתרון הקונפליקטים ושהניסיונות לנטרול המרכיבים הדתיים אינם מביאים איתם את ההצלחות המיוחלות. כדברי הרב זקס (2008): "אם הדת לא תהיה חלק מהפתרון, היא לבטח תהיה חלק מהבעיה".

במקביל לשינויים הדמוגרפיים (או כתוצאה מהם) התרחשו במערב שינויים ערכיים-מוסריים: הלכה וגברה ההכרה בערכם של השונה והאחר, ועימה גם עליית המושג 'רב־תרבותיות' והגדרתו כערך. ההתייחסות לאחרות הפכה אם כן לחלק מתפיסת העולם, והביאה עימה ריבוי פנים, סוגים וצבעים על שלל הזהויות

שורשיו של השיח הבין־דתי (מרגלית והירשפלד, 2024) בחינוך נטועים בקהילות בעלות השקפות עולם או תפיסות דתיות שונות, אשר באו במגע כלשהו זו עם זו, כהכרח של נסיבות החיים והגיאוגרפיה, ומצאו עצמן באותו צד של המתרס כנגד תפיסות או קהילות אחרות. הגדרות הזהות הדתית כמו גם חינוך להשתייכות לקהילה מסוימת – כולל באופן תכלולי גם הגדרות על דרך השלילה. לדוגמה, עיסוק בזהות יהודית עבור מי ששוכן בסביבה נוצרית או מוסלמית כולל בין היתר גם את נקודות המחלוקת שמבדילות בין היהדות לנצרות או לאסלאם. במקביל גורר העיסוק ההדדי גם הכרה במשותף. כך למשל מצאו האסלאם, הנצרות והיהדות את המכנה המשותף שלהן כדתות מונותאיסטיות אל מול דתות פוליתאיסטיות, ובעת המודרנית מצאו עצמן הדתות האלה כבעלות מכנה משותף אל מול החילון.

ניתן להצביע על היבטים מסוימים של שיח בין־דתי בחינוך גם בהקשרים של מגע חיובי בין קבוצות שונות, דוגמת היהדות והאסלאם בתור הזהב בספרד. עם זאת מדובר על היוצאים מן הכלל, והכלל במקרה הטוב הוא חינוך לסובלנות כלפי בני דתות אחרות תוך היכרות מינימלית ומבלי ללמוד אותן לגופן.

השיח הבין־דתי בחינוך במאה ה־21

מערכות החינוך המערביות המודרניות צמחו על רקע המפכה התעשייתית במאה ה־19 והיוו כלי מרכזי בעיצוב דמות האזרח הרצוי. ככל שהעולם המערבי נטה לחילון ולהפרדת הדת מהמדינה כך קטן מקומו של החינוך הדתי, או לכל הפחות הופרד משאר מקצועות הלימוד. בניגוד ללימודים כלליים – מתמטיקה, מדעים,

* ד"ר נורית הירשפלד מרצה בהתמחות בספרות ובהתמחות במקרא במכללת קיי. את עבודת הדוקטור בספרות חז"ל כתבה בחוג לספרות עברית באוניברסיטה העברית בירושלים. בעבר מנהלת פורום ירושלים להבנה בין־דתית, שכיום אנשי דת, חינוך ואקדמיה לשיח ולקידום הבנה ושיתופי פעולה בין־דתיים בארץ. חברת קיבוץ נחל עוז.

** ד"ר אור מרגלית היא נציגת תקווה ישראלית ומיגור גזענות וראש החוג למקרא במרכז האקדמי לוינסקי-וינגייט. היא גם רכזת-שותף של פורום חיים משותפים במכון מופת ועמית קרן מנדל בתוכנית למנהיגות באקדמיה בהכשרת המורים. בעבר היה אור דיקן הסטודנטים במרכז האקדמי לוינסקי-וינגייט וכן היה מייסד ויו"ר שותף של השדולה למניעת אובדנות באקדמיה. אור בעל דוקטורט במחשבת ישראל מאוניברסיטת בן-גוריון בנגב, והיה עמית מחקר באוניברסיטת הרווארד ובמכון הרטמן. תושב מודיעין, שם הוא חבר פעיל בקהילה שוויינית מתפללת וממשיך שותפות ושיח של שנים רבות בפורומים בין־דתיים שונים.

שיח בין־דתי בבתי ספר – מה נעשה ומה ניתן לעשות

שיח בין־דתי בבתי ספר יכול להיעשות בקשת רחבה של מתודות ומינוחים. עצם חשיפתם של התלמידים למידע על אודות דתות והשקפות עולם אחרות באופן חיובי היא שיח בין־דתי בחינוך: בשיח בכיתות, במפגשים עם נציגי דתות ותפיסות עולם שונות, במפגשים עם בני גילם מקבוצות בעלות זהות אמונית שונה, בימים מרוכזים המוקדשים לנושא ועוד.

בהקשר של מוסד חינוכי המשרת קהילה הטרוגנית, ייתכן שמעשה זה יהיה מובן מאליו או בלתי נמנע. לעומת זאת בהקשר של מוסד חינוכי המשרת קהילה הומוגנית בעלת תפיסה דתית או השקפת עולם מוצהרת – שיח בין־דתי איננו דבר מובן מאליו, ואף במקרים רבים מעורר התנגדות. חלק גדול מהציבור הדתי בארץ וחלק עוד יותר גדול של הציבור החרדי מתנגד באופן עקרוני ללימודים על דתות אחרות, עמדה שאיננה יוצאת דופן עבור קהילות דתיות סגורות או כאלה שהן נתפסות כקהילת הרוב.

שיח בין־דתי בחינוך יכול להשתלב בתוכנית הלימודים באופן גמיש על פי בחירת המורים בתחומי הדעת השונים. למשל, בשיעור היסטוריה או אזרחות ניתן להתייחס בקצרה לדתות ולהשקפות עולם שונות במסגרת אזכור היסטורי הכרחי ומינימלי כגון לימוד על חופש דת או חופש מדת. ומנגד – ניתן להתייחס לכך בהרחבה או בהקדשת זמן רב יותר או בשיעורי ההיסטוריה והאזרחות, או בהקצאת מסגרת התייחסות נפרדת ומהותית יותר. כך למשל מוסדות חינוך של קבוצות מיעוט שמנסות באופן פעיל להיות בקשר פתוח וחיובי עם קבוצות אחרות, מלמדות לעיתים תורה תיאולוגית סדורה וחיובית לגבי תפיסות עולם אחרות משלהם. דוגמה לכך הם בתי הספר המוסלמים בהולנד (Van Der Meij, 2017). הם מתמקדים בהוראת השווה והדומה בין דתות והשקפות עולם שונות, הן בהיבטים המעשיים הן בהיבטים הערכיים-תיאולוגיים.

עם זאת חשיפה לתכנים חשובה ומשמעותית עלולה להיוותר תיאורטית ומנותקת מהקשרים אנושיים, ולכן יש חשיבות בחשיפה למפגשים עם נשים ואנשים, תלמידים ותלמידות בעלי תפיסות עולם ואמונות שונות. גם מוסד חינוכי הומוגני יכול להפגיש את תלמידותיו ותלמידיו עם נציגים של תפיסות ודתות אחרות: בהרצאה, או במפגש בין קבוצות.

דוגמה לעשייה מתמשכת של מפגשי שיח בין־דתיים היא מיזם של אגף עדות במשרד הפנים אשר במשך מספר שנים קיים מפגשי שיח בין־דתי עבור בתי ספר, חטיבות ביניים ותיכונים שהיו מעוניינים בכך. מנהלי בתי הספר והצוות המוביל נפגשו עם נציגי האגף כדי להכיר ולתכנן את הפעילות והיא כללה

האתניות, המגדריות והלאומיות. נכללו בכך גם מגוון האמונות והשקפות עולם – על כל המנעד שמן הזהות הדתית עד הזהות החילונית ומה שביניהם, עם ההכרה בזכות לשונות ולשמירה על זהות קבוצתית של מיעוטים שונים. הביטוי המובהק של שינוי המגמה בארץ הוא המעבר מהתפיסה של 'כור היתוך' לתפיסה של רב־תרבותיות, כפי שהראה למשל יוסי יונה (2007) בנוגע למערכת החינוך.

מדינות מערביות רבות חורטות על דגלן תפיסה רב־תרבותית ומתחילות להתייחס אחרת אל קבוצות שונות החיות בקרבן ולכאלה המהגרות אליהן. קנדה היא דוגמה למדינה שהעלתה את הרב־תרבותיות על נס, ופעלה באופן מופגן להגברת הגיוון בתוכה, מה שהוביל בהכרח גם להתמודדות עם היחסים בין דוברי הצרפתית ודוברי האנגלית, ובעיקר לשינוי גישה כלפי אוכלוסיותיה הילידות (Kymlicka, 2011).

גם מדינות כגון צרפת ואנגליה, אשר לא אימצו תפיסות רב־תרבותיות והמשיכו לדגול בזהות לאומית הומוגנית עברו כברת דרך ביחס למגוון האוכלוסיות שבקרבן: הן המהגרות החדשות הן המיעוטים הוותיקים שעד כה לא זכו להכרה.

משמעות תמורות אלה התבטאה בשינויים בסדר היום החינוכי: הוראת מקצועות כמו גיאוגרפיה, היסטוריה ומעל לכל אזרחות חייבת הייתה להתחשב בשינוי בתפיסות. קמו גישות סדורות שעסקו בעניין, כמו חינוך רב־תרבותיות, חינוך לסובלנות, חינוך גלובלי, חינוך להשקפות עולם (Miedema, 2017).

תפנית מכיוון בלתי צפוי התחוללה במדינות כגון גרמניה, אנגליה, נורבגיה ואחרות, שבהן נכללו באופן מסורתי לימודי דת במערכת החינוך הממלכתית. הדרישה הליברלית הקלאסית התנגדה ללימודי הדת וביקשה לבטלם, או לכל הפחות להפוך אותם ללימודי אזרחות ומוסר כנהוג בצרפת. ואולם מתוך התפיסה הרב־תרבותית, לא רק שהתבססה הבנה ערכית בכך שיש להכיר בצורך של קבוצות שונות באוכלוסייה ללימודי דת ואמונה והכרה במגוון האנושי, אלא גם נמצא שלימודי דת של דתות שונות (על פי אמונותיהם של הקבוצות השונות בכיתה או בקהילה) יכולים לתת מענה למגוון האמוני. באנגליה למשל שינו את השם משיעורי 'הוראת הדת' (religious instruction) לשיעור 'חינוך דתי' (religious education), ובשיעורים אלה מלמדים נצרות, אסלאם, הינדואיזם, יהדות, כמו גם התייחסות לתפיסות הומניסטיות, אתאיסטיות ואחרות.

עובדה זו הובילה ביוזמתו של הנשיא לשעבר רובי ריבלין (נאום השבטים, 2015) ובפעילות רבה שהתקיימה במסגרת היוזמה במוסדות רבים שכותרתה 'תקווה ישראלית': החל באירועים משותפים סביב מועדים שונים כדוגמת 'חג החגים', עבור דרך השתלמויות סגל וכלה בקורסים כגון 'הקורס הנודד – תקווה ישראלית' שקידם היכרות ושיתופות בין סטודנטים מקבוצות שונות (מרגלית, טאהא-פהום, שגיא, 2020).

באוניברסיטת קיימברידג' שבאנגליה הוקמה בשנת 2002 תוכנית בין-דתית ללימודי תואר ראשון (CIP – Cambridge Interfaith Program). מטרתה של התוכנית היא לקדם שיתופי פעולה בין יהודים, נוצרים ומוסלמים והבנה מעמיקה יותר של התפקיד שיהדות, נצרות ואסלאם יכולים למלא בעולם דתי וחילוני מורכב. התוכנית כוללת הוראת ידע וטיפוח מחקר תיאולוגי, היסטורי, תרבותי על הנצרות, היהדות והאסלאם תוך התייחסות גם לדתות נוספות. בתוכנית יש גם עידוד לתרומה לקהילה ולתרגום הידע התיאולוגי לעשייה בשטח.

חוקר השיח הבין-דתי אדבו פטאל (2013) ומי שפועל לביסוס הבין-דתיות כתחום דעת ומחקר ולהכשרת מנהיגות בין-דתית (מרגלית והירשפלד, 2024), ייסד ועומד בראש מוסד לימודי באמריקה העוסק בלימוד וטיפוח שיתופי פעולה בין-דתיים IFYC Inter Faith Youth Core). החוקרים והמרצים של IFYC מלמדים הבנה בין-דתית ועוסקים בבנייה ובביסוס של לימודי הבנה ושיח בין-דתי כתחום מחקר אקדמי.

תוכניות ייעודיות להכשרת מנהיגות בין-דתית או תואר בלימודים בין-דתיים עדיין אינם רווחים. בממד האקדמי הזה – התחום עדיין בחיתוליו. בזירה האקדמית בתחומים אלה, גם בארץ וגם בעולם, רווחים יותר פרויקטים ויוזמות מקומיות. קירסטן אלן (2016) בוחנת פרויקטים כאלה במוסדות להשכלה גבוהה באנגליה: 'שיח כתבי הקדש' (Scriptural Reasoning) בקיימברידג' ומסע צליינות בין-דתי בסקוטלנד. היא מצביעה על האופן שבו תוכניות אלו העצימו את המשתתפים בהן, על ההתפתחות שלהם ועל טיפוח רגישותם לזולת. היא מוצאת שהפרויקטים האלה תרמו בכל ההיבטים שהוזכרו כאן, אך גם ממליצה על נתיבי חינוך והכנה לקראת יוזמות ופרויקטים שכאלה כדי שהתוצאות תהיינה משמעותיות יותר.

גם בארץ מתקיימות פעילויות של חינוך לשיח בין-דתי במוסדות להשכלה גבוהה. כך למשל קורס שהתקיים בין השנים 2016-2019 במרכז האקדמי לוינסקי-וינגייט (אז מכללת לוינסקי לחינוך) בתוכנית המצוינות הפגיש את הסטודנטים שבצמח באו מרקעים דתיים וחילוניים שונים, עם גישות מקבילות לערכי יסוד דרך אנשי דת והגות. הסטודנטים דנו בנקודות מבט והשוו ביניהן, וכפרויקט סיום ארגנו יום עיון עבור עמיתיהם: סטודנטים מכלל שנתון א'. דוגמאות נוספות: מפגשים של סטודנטים עם אנשי דת מדתות שונות שהתקיימו בשיתוף עם אגף עדות

א. הכנה ראשונית של התלמידים, הודעה להורים ולפעמים גם הזמנתם.

ב. הגעה של עשרות אנשי דת: דרוזים, נוצרים, מוסלמים ויהודים לבית הספר.

ג. פאנל ובו נציגי הדתות, מנהל בית הספר או נציג מטעמו מדברים בפני מליאה הכוללת מספר רב של כיתות.

ד. התפצלות לכיתות. בכל כיתה הגיעו כמה מנציגי דתות כדי להמשיך את השיחה ולענות על שאלות.

ה. דיווח להורים על הפעילות בשיעור חינוך או שיעור רלוונטי אחר בימים הבאים.

הדברים עשויים להיות פשוטים הרבה יותר ואף נובעים באופן ישיר מתוך הרכב הכיתה במוסד לימודי ממלכתי ושבאו אוכלוסיות מגוונות. חינוך בין-דתי יכול להתחיל במקומות כאלה כבר בגיל הרך וסביר שכך קורה לפעמים גם מבלי שהדברים יוגדרו באופן פורמלי. מכיון שבישראל מוסדות החינוך מלכתחילה מופרדים על פי אזורי מגורים ומגזרים (יהודי, ערבי מוסלמי, ערבי נוצרי, דרוזי) ועל פי תפיסות עולם אמוניות דתיות (ממלכתי, ממלכתי דתי, חרדי) – השיח הבין-דתי יכול להתרחש בעיקר בדרכים של עידוד ויוזמות מכוונות.

שיח בין-דתי במוסדות להשכלה גבוהה

באקדמיה קיימים לימודי דת כבר מימי הביניים: הן לימודי תיאולוגיה מסוגים שונים בעיקר במוסדות הדתיים, הן חקר הדתות או מדעי הדתות במוסדות הממלכתיים והחילוניים. בעת האחרונה הולכת וגוברת הקריאה להוספת אלמנטים דיאלוגיים בעיסוק המחקרי במדעי הדתות ולהתייחסות לזהויות הדתיות השונות של המעורבים במחקר – מרצים וסטודנטים כאחד.

בחלק מן הזרמים של הדתות השונות כוללים גם מוסדות גבוהים להכשרת אנשי דת פרקים הקשורים לדתות אחרות וליחסים עם בני אותן דתות, לפעמים באופן תיאולוגי ולפעמים באופנים של שיח ומפגש. יש אף מוסדות המכשירים בין כותליהם בני דתות או לכל הפחות עדות שונות. בעניין זה ראוי להזכיר לימודי 'ליווי רוחני' בהקשרי בריאות ולקראת מוות (Clinical Pastoral Education) המקובלים כיום במקומות רבים בעולם וגם בארץ.

עבור ישראלים רבים שהתחנכו במערכות החינוך הממלכתיות הנפרדות במדינה מהווה האקדמיה מקום מפגש ראשון עם בני דתות, מגזרים וזהויות אחרות מהם, כך שעצם ההגעה לאוניברסיטה מהווה הזדמנות למפגשים ולהיכרות עם אחרים, לפחות ברמת המפגש הבין-דתי (מרגלית והירשפלד, 2024).

Miedema, S. (2017). The Concept and Conceptions of Interfaith Education with Neighbour Concepts, 21-30. In: *Interfaith Education for All*. Sense Publishers, Rotterdam. https://doi.org/10.1007/978-94-6351-170-4_2

Patel, E. (2013). Toward a Field of Interfaith Studies. *Liberal Education*, V99 n4.

Sahin, A. (2017). Religious Literacy, Interfaith Learning and Civic Education in Pluralistic Societies. In: *Interfaith Education for All*, 45-43. SensePublishers, Rotterdam. https://doi.org/10.1007/978-94-6351-170-4_4

Van Der Meij, L. W. (2017). Interfaith Education in Dutch Islamic Schools. In: *Interfaith Education for All*, 123-126. SensePublishers, Rotterdam.

Wielzen, D. R., & Avest, I. T. (2017). Interfaith Education for All. *Interfaith Education for All*, 97-106. <https://doi.org/10.1007/978-94-6351-170-4>

של משרד הפנים במכללת לוינסקי ובסמינר הקיבוצים (2016); מודולת לימוד בנושא שיח בין-דתי במכללת קיי ועוד.

יחידות קטנות יותר של שיח סביב דתות מתרחש באופן תדיר במסגרת קורסים שונים, כגון לימודי מעגל השנה בתוכניות להוראה של הגיל הרך במוסדות רבים שבאופן טבעי החלו לשים לב למועדים של קבוצות שונות בחברה ככל שנושא הגיוון נכנס לשיח וככל שיש גיוון בין המרצות, הסטודנטיות והילדות והילדים בגנים שבהם הם מתנסים, ועוד כגון אלה.

עבור מערכת החינוך בישראל שיח בין-דתי מהווה הזדמנות לקדם חיים משותפים מתוך בנייה על המשותף בין קבוצות ופרטים שונים ותוך כדי הכרה והוקרה של השוני וההבדל גם בין פרטים וקבוצות וגם בינם לבין עצמם על פני כל הקשת של דתות והשקפות עולם. יש לא מעט יוזמות של שיח בין-דתי בחינוך, אך בהיעדר 'גוף-על' או תחום דעת אקדמי שפורס עליהם את חסותו – הן תלויות ברצון הטוב של המחנכים והמחנכות, המנהלים והמנהלות בשטח.

המקורות

זקס, י' (2008). לכבוד השוני - כיצד נוכל למנוע את התנגשות התרבויות? טובי הוצאת ספרים.

יונה, י' (2007). בזכות ההבדל: הפרויקט הרב-תרבותי בישראל. מכון ון ליר.

מרגלית א' והירשפלד נ' (2024). למהותו של דיאלוג בין-דתי. *לקסיקון*, 21, 19-16. <https://doi.org/10.54301/SAXJ5033>

מרגלית, א"י, טאהא-פאהום א'. שגיא ר', (2020). 'כולם אנשים כמוני וכמוך' - קורס 'תקווה ישראלית' - קורס נודד. בתוך: ר' שגיא, ר' ואחרים (עורכים), *חינוך במרחבים רב-תרבותיים: מפגשים בין תרבויות בבית הספר ובהכשרת מורים*. רסלינג.

Allen, K. (2016). Achieving interfaith maturity through university interfaith programmes in the United Kingdom. *Cogent Education*, 3:1. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2016.1261578>

Cheetham, D. (2005). The University and Interfaith Education. *Studies in Interreligious Dialogue*, 15(1), 16-35. <https://doi.org/10.2143/SID.15.1.583339>

Kymlicka, W. (2011). Canadian Multiculturalism in Historical and comparative Perspective: Is Canada Unique? *Constitutional Forum constitutionnel* (13), 1-8. <https://doi.org/10.21991/C9W37Q>

Lähnemann, J. (2017). Interreligious Education. In: *Interfaith Education for All*, 31-43. SensePublishers, Rotterdam. https://doi.org/10.1007/978-94-6351-170-4_3

שיח אמוני בין־דתי למען יצירת עולם משותף וחברה מתוקנת

אפרים מאיר*

מילות מפתח: דיאלוג, דת, אמונה, תיאולוגיה, אתיקה

<https://doi.org/10.54301/JKY9610>

שיח אמוני בין־דתי: אנו מגיעים כעת להגדרת המילה השנייה שבכותרת: "שיח אמוני בין־דתי". המונח 'אמוני' כוונתו ליחסים של אמון בזולת כתנאי לקיומו של הדיאלוג הבין־דתי. המילה קשורה ל'אמונה', 'אמון', 'אמנה' ולתואר 'נאמן'. בקרבנו לאחרת, בנותנו אמון לאחרת, אנו מוותרים על חשדנות ומעריכים את תרומתם הייחודית לדיאלוג. אנו סומכים על כך שלאחרת הדתית, על גישתם המסוימת כלפי האלוהות, עשויה להיות רלוונטיות לחיים שלנו.

המטרה של דיאלוג בין־דתי מבוסס אמון

מנקודת המבט של 'שיח אמוני בין־דתי', האמון הניתן בדתי האחר מפתח מודעות חדשה, המתייחסת לכל הדתות כמצויות ביחסים של תלות גומלין, וכך נוצרת חברה שלווה יותר. הרעיון הבסיסי הוא שאם ייעודן של הדתות איננו למען העולם, הרי הן כעצי סרק: אולי גבוהים ואולי מרהיבים ביופיים, אך אינם מניבים פרי. דתות אינן קיימות למען עצמן, אלא למען העולם. הן נועדו למענם של בני האדם, ולא להפך. יש להן תפקיד גאולתי. בדיאלוג אמיתי, טרנספורמטיבי ומבוסס אמון ניתן דגש על האיכות המוסרית המצויה בהתייחסויות של הדתות השונות למציאות הנשגבת והבלתי ניתנת להיגיון.

שיח אמוני בין־דתי מכוון ליצירת מרחב 'ביניים', המוביל לחברות דיאלוגיות. מתוך הקשבה עמוקה לנרטיב של האחר, מתוך נוכחות נטולת אג'נדה, מקבלים הזמן והשפה את משמעותם הגבוהה ביותר. בוותור על המונולוג האדם יוצר קשרים וחי את הקיום כדו־קיום / כקיום הדדי. במקום לגמד ולבייש אחרים, יש וויתור על הסתגרות, על בניית חומות גבוהות ועל אנטגוניזם – לטובת פיוס, שיתוף פעולה ואהבה. דיאלוג בין־דתי אוהב ומבוסס אמון מהווה, מנקודת המבט של התיאולוגיה הדיאלוגית, גורם המקדם את התהליך הגאולתי עבור כולם.

שיח אמוני בין־דתי הוא דיאלוג בין אנשים מדתות שונות. **דיאלוג** זה מבוסס על אמון באנשים מדתות אחרות למען יצירת עולם משותף וחברה מתוקנת. בחברות שלנו שנהיות מגוונות יותר ויותר מבחינה תרבותית, קיימות צורות מרובות של שייכות. אנו שייכים לקבוצה שלנו במידה פחותה או יתרה, ובה בעת גם שייכים לעולם המכיל בתוכו קבוצות שונות. טיח נהאט האן הנזיר הבודהיסטי הווייטנאמי רב־ההשפעה, שנפטר לאחרונה, הגדיר הוויה כ'בין־הוויה' (Hanh, 2013). זוהי עובדה, אך זוהי גם משימה. מכיוון שכולנו קשורים זה בזה, עלינו להתפתח אל היותנו בני אדם דיאלוגיים. הדבר מחייב להימנע מאינדיבידואליזם קיצוני ולחזק את היכולות שלנו להיות בקשר וביחסים. דיאלוג יוצר עולם משותף שאותו חולקים עם הזולת. זהו עולם של ו' החיבור. הדגש הוא על גישות ועמדות יותר מאשר על תכנים. ההתמקדות היא יותר במה שהוא בר־ביצוע מאשר במה שניתן לדעת. בדיאלוג כמו במצב ביניים, מתעלה האדם אל מעבר לעצמו תוך שהוא מוכון אל האחר. מצב זה מאפשר לנו בבוא העת לגלות את האחרות בעצמנו. אנו לא חיים בעולמות מקבילים אלא זה לצד זה, ואנו גם לא סתם חלקים קטנים מתוך המכלול. הדיאלוג שואף ליצור אחדות מבלי לפרק את הייחודיות. עד כאן למונח 'דיאלוג'.

דיאלוג 'בין־דתי' הוא תת־קטגוריה של דיאלוג בין תפיסות עולם. המטרה של דיאלוג 'בין־דתי' היא ליצור קשרים עם אחרים דתיים. המשתתפים במפגשים בין־דתיים אינם חייבים להיות מומחים לדתות או נציגי דתות. כל אחד ואחת מאיתנו – יצור אנושי ייחודי, השייך לנרטיב דתי מסוים, עם ניסיון חיים ועמדה משלו/משלה. עם זאת, אנו מצויים בקשר גם עם אחרים דתיים ולא דתיים. ג'ון דון אמר: "אין אדם שהוא אי" ואברהם יהושע השל ציין: "אין דת שהיא אי" (Heschel, 1966). נקודת המבט החדשה יחסית של חינוך בין־דתי אינה יכולה להיווצר ללא פרקטיקה בין־דתית, המצויה הן בחדר הבטוח של כיתות בית הספר, הן מחוץ למסגרת החינוכית: במפגשים ובדיאלוגים בלתי פורמאליים עם אחרים דתיים.

* אפרים מאיר הוא פרופ' אמריטוס באוניברסיטת בר־אילן, מומחה בפילוסופיה יהודית בעת החדשה ובתיאולוגיה בן־דתית. הוא כיהן כראש המחלקה לפילוסופיה וראש המחלקה לפילוסופיה היהודית. הוא נשיא הארגון הבין־לאומי על שם פראנץ רזנצווייג.

כישורים ויכולות שיש לפתח

להלן אתייחס לכישורים ולמרכיבים הנדרשים לשיח אמוני בין דתי'.

1. היכולת הראשונה שיש לרכוש היא היכולת **להיות נוכח** עבור האחר הדתי מבלי לערב הנחות יסוד מוקדמות. נוכחות נטולת אג'נדה מפחיתה את ההטיה כלפי האחר/ת ומזמינה אותם להיות נוכחים לחלוטין ומוכנים ליצור קשר. היות נוכח עבור האחר בדיאלוג הבין-דתי – חשוב יותר מידע וחשוב יותר מניסיון. נוכחות קודמת לכל תוכן. ההקשר הבראשיתי הוא מפגש בין-סובייקטים לפני כל תוכן אובייקטיבי המשותף לבני השית. ההכרה באחר קודמת להכרה את האחר. להיות נוכח לפני אחרים עלול להוביל להכנסת אורחים או למצב של היות אורחים בביתו של האחר. באירוח מוחלף הפחד מן האחר/ת בקבלת קיומם הקונקרטי – בברכה.

2. היכולת השנייה שיש לרכוש היא **הנכונות ללמוד מאחרים**. המצב של היות בקשר עם אחרים דתיים יכול להעשיר אותנו ולפתוח אופקים בלתי צפויים. כך למשל, בודהיסטים עשויים ללמוד מן המעורבות היהודית הפעילה בעולם, ויהודים עשויים ללמוד מבודהיסטים לפתח שלווה נפש. הינדים יכולים ללמד אחרים דתיים, שתופסים את האלוהי כגברי, שאפשר להתייחס גם אל האלוהי כנשי. המפגש בין בני אדם לאלוהים עשוי להתקיים באי-דואליזם של אדווייטה ודנטה (Advaita Vedanta), או בדואליזם קלאסי כמו בדתות המונותאיסטיות המסורתיות.

3. **ענווה** היא מרכיב שלישי במפגשי שיח אמוני בין-דתי. במפגש עם אחרים דתיים עלינו להיות מודעים לכך שנקודת המבט שלי היא רק נקודת מבט אחת בתוך פסיפס צבעוני של התייחסויות למציאות הטובה ביותר. כתוצאה מזה לא ניתן יותר לעצב את הזהות הדתית שלי על רקע שלילת דתות אחרות. ניתן להתייחס אל האלוהות מתוך נקודות מבט שונות, וכולן לגיטימיות. לשם כך יש לאמץ בהכרח נקודת מבט מרובת תשקופות (פרספקטיבות): הדת שלי היא רק דרך אחת בתוך פסיפס דרכי התייחסות למציאות הטרנסצנדנטית. לדתות יש דרכים שונות של התקרבות אל הנשגב הבלתי ניתן לתיאור ולהשגה. ענווה בעניינים דתיים מבקשת להכיר באחרים הדתיים ולהוקיר אותם. על פי העגה הזן-בודהיסטית הדתות הן רק 'הצבעות' המצביעות על הירח, או בשפה המוסלמית: אלוהים הוא "גדול יותר" (אכבר).

4. מרכיב רביעי של שיח אמוני בין-דתי, הקשור קשר הדוק למרכיב הקודם, הוא **נטישה של טענות בעלות על האמת המוחלטת**. בדיאלוג יש הוקרה של האחרים הדתיים והכרה בכך שלכל אחד דרך משלו אל המציאות האולטימטיבית. מכאן משתמע בהכרח ויתור על טענות עליונות. בגישה

חיובית לאחרים דתיים אנו מעריכים את השקפת העולם הדתית הייחודית שלהם עם האופן המסוים שבו הם ניגשים לייצוגים ולדימויים של האלוהות. התפנית הדיאלוגית בלימוד ובפרקטיקה הדתיים אינה מתיישבת עם טענות בעלות על האמת המוחלטות. אך אין די בהענקת כבוד לאחר הדתי. נדרש להוקיר ריבוי דתי ולהתייחס לכך באופן חיובי. לאף אחד אין מונופול על הקדושה או על הגאולה. האם רק בודהיסטים יכולים להגיע למוקסה (נירוונה), או כל אחד יכול להגיע אליה? האם הגאולה שמורה לנוצרים, או היא נועדה לכל האנושות? האם הבחירה שמורה ליהודים, או כולם נבחרים? האין תחושת הפליאה קיימת במסורות דתיות שונות? מנקודת המבט של השיח האמוני הבין-דתי אין דרך אמיתית אחת בלבד לישועה, ואין עליונות של דרך אחת על פני האחרות. דרכים ייחודיות רבות מובילות לישועה. מכולם נדרש לפתח חמלה ואהבה ולקדם את החיים על כל צורותיהם.

דתות משתתפות באמת האלוהית, שאלה הן אינן יכולות להגיע באופן מוחלט. במה שמכונה 'תיאולוגיה דרך השלילה' יש הכחשה של יכולת האדם להחזיק בידע על מהותו של אלוהים. תיאולוגיה כזו נמצאת, למשל, ב'מורה נבוכים' של הרמב"ם. המתיימרים להכיר לחלוטין את אלוהים הם פנאטים. המסורת של שלילת התארים נמנעת מיצירת זיהוי כלשהו בין הידע האנושי לבין האמת האלוהית. את הנצחי-האינסופי לא ניתן לצמצם לדבר מה סופי; האולטימטיבי הוא בלתי נתפס, הוא מעבר ליכולות התפיסה שלנו אותו. את המושג 'עבודת אלילים' ניתן, בהקשר זה, להגדיר מחדש כבלבול בין דת לאלוהים. אלוהים הוא האמת, ואנו שותפים לאמת זו באמצעות האמיתות היחסיות שלנו.

באופן משמעותי, בתהילים פ"ה 12 כתוב: "אמת מארץ תצמח". האמת לא באה משמיים, היא צומחת מן הארץ. בבראשית רבה ח' 5 מסופר שכאשר החליט הקב"ה לברוא את האדם, הייתה מחלוקת בקרב מלאכי השרת: מלאך החסד היה בעד בריאת האדם "שהוא גומל חסדים"; מלאך האמת היה נגד בריאת האדם "שכולו שקרים"; מלאך הצדק הסכים לבריאה "שהוא עושה צדקות", אך מלאך השלום התנגד "שכולו קטטה". מה עשה הקב"ה? נטל את האמת והשליכה לארץ ככתוב: "אמת מארץ תצמח". ממדרש זה אני לומד כי על בני האדם לחפש אחר האמת, ש"תצמח מן הארץ" בדיאלוג מתמשך עם אחרים. וזוהי איננה אמת שמיימית אלא יחסית. האמת צומחת בין אנשים בחיבור הדדי שמביא שלום. טענות לבעלות על אמת מוחלטת פוגעות ביחסי השלום עם דתות אחרות. האמת נולדת בדיאלוג: לא רק בסובלנות כלפי אחרים, אלא בכניסה לדיאלוג איתם. האמת נוצרת בחיפוש אחר חיים משמעותיים ואחר ערכים חוצי גבולות.

לראות את האחרים באופן שלילי. 'שיח אמוני בין דתי' מציג חלופה (אלטרנטיבה).

המקורות

Heschel, A.J. (1966). No Religion Is an Island. *Union Seminary Quarterly Review*, 21, 2, pp. 117–134.

Meir, E. (2013). *Dialogical Thought and Identity. Trans-Different Religiosity in Present Day Societies*. De Gruyter and Magnes.

Hanh, T.H. (2017). *The Art of Living*. Rider.

דעה רווחת גורסת שהאמת גבוהה יותר מן השלום; אדם מוכן לוותר על השלום למען האמת. רבים סבורים שעל השלום לסגת בפני האמת הקודמת לו. אולם המסורת היהודית תומכת בדעה אחרת. בחזון הנבואי של זכריה "אֶמֶת וְשָׁלָם" (זכריה ח' 16), ובתהילים: "חֶסֶד-וְאֶמֶת נִפְגְּשׁוּ" (תהילים, פ"ה, 11). מטרת האמת היא להביא שלום, והשלום הוא תנאי לחיפוש אחר האמת.

5. מרכיב אחרון של שיח אמוני בין-דתי הוא **תרגום**. כשפוגשים את האחר, בהכרח נוצר תרגום. מקשיבים לנרטיב של האחר/ת ומאפשרים למילים של האחר/ת לחדור לתוך עולמנו. בדיאלוג אנו מתרגמים את העולם שלנו באמצעות המונחים של האחר/ת, ומתרגמים את העולם של האחר/ת באמצעות מילותינו אנו. מעשה דיאלוגי מובהק זה אפשרי מכיוון שאנו חיים בעולם **אחד**. זוהי משימה קשה והמלכודות – רבות. יש לכבד את האחרות של הנרטיב של האחר/ת ויש לכלול אותה בעולם משותף, שהוא התוצאה של מגע בין תרבויות ובין דתות שונות. ואולם על האחר/ת לא להישאר "אחר/ת" לחלוטין.

טרנס-הבדל (Trans-difference)

בדיאלוג בין-דתי ייחודיות ויצירת מגע עם הזולת הולכות יחד. חשוב לשתף ולגשר באותה מידה כמו לחיות את התרבות שלנו. פתיחות כזו עשויה ליצור 'אנחנו חדש', שאינו מנוגד ל'הם'.

ביישום של השיח האמוני הבין-דתי, ה'טרנס-הבדל' הוא מוקד (Meir, 2013). זוהי האפשרות ליצור קשרים ומגע עם אחרים, לתקשר ולגשר, לא על אף ההבדלים, אלא בזכות ההבדלים. אם כולנו היינו אותו דבר, דיאלוג היה משעמם או יותר נכון – בלתי אפשרי. מכיוון שאנו חיים בעולם **אחד**, אנו מסוגלים להגיע אל האחרים, ויחד להרגיש וליצור עולם משותף למען הטוב לכולם.

'שיח אמוני בין דתי' הוא מציאות אתית. בדיאלוג בין-דתי כמו בכל דיאלוג, המטרה הראשונית היא לא 'לדעת על האחר'. המיקום של האחרים, הבנתם בהקשרים היסטוריים, חברתיים, כלכליים ותרבותיים אינם הדבר הראשון בחשיבותו. המפגש עם האחר, גם עם האחר הדתי, מצריך בראש ובראשונה גישה אתית. ידיעה, השוואה, התנסות ומיקום משניים בחשיבותם. יתרה מזאת, עשייה מוסרית חשובה יותר ממחשבות: חשוב יותר לעשות צדק מאשר להיות בעל האמונה הנכונה. בחוויה היהודית אמירות על אלוהים חשובות פחות מאשר התנהגויות המעידות על הקיום האלוהי. **עדות** כהתנהגות אתית הולמת היא התכונה הבסיסית של 'השיח האמוני הבין-דתי'. ההכרה באחר הדתי היא עדות על השכינה. עם כל הייחודיות והשונות שלנו לא נידונו לחיות בעולמות נפרדים ובלתי מחוברים, או

עבודה שיתופית – מיומנות הכרחית בהכנת סטודנטים להשתלבותם כמורים עתידיים בבתי ספר

אליסיה גרינבנק*

מילות מפתח: עבודה שיתופית, סטודנטים להוראה, מורים, צוות

<https://doi.org/10.54301/AVVX9482>

סביב דרכים לשיפור ההוראה בכיתה, תוכנית הלימודים ותמיכות לתלמידים. פעילויות שיתופיות, כגון התבוננות בעמיתים, פגישות לתכנון משותף של אירועים ותוכניות, יכולות לספק הזדמנויות למורים לעסוק בהדרכה בלתי רשמית עם עמיתים מנוסים יותר ולהתנסות בגישות הוראה חדשות (Johnston & Tsai, 2018).

עבודה שיתופית של מורים נחוצה להשגת מטרות בית הספר והיא אף תנאי הכרחי להצלחתו (Freedman & Somech, 2021). עבודה זו נתפסת לרוב כדרך לתמוך בתהליכי למידה ארגוניים בבית הספר ובו־זמנית כדרך להתפתחות מקצועית של המורה. המיומנויות שהמורה רוכש במהלך העבודה השיתופית אמורות לשפר את איכות ההוראה שלו בכיתה, דבר שישפיע הן על הישגי תלמידיו הן על פעולות הארגון הבית ספרי (Wulschleger et al., 2023). בעבודה שיתופית מעורבות מיומנויות של תקשורת, פתיחות והשתתפות והן המפתח ליצירת אקלים של אמון. קשרים מקצועיים המבוססים על אמון תורמים לפיתוח חזון משותף לבית הספר ולאקלים בית ספרי מיטבי (Garcia-Martinez et al., 2021).

הספרות המחקרית מצביעה על העבודה השיתופית ככוח מניע למורים החברים בצוות. המורים העובדים בשותפות מגלים מחויבות למטרות, מנהיגות המובילה למיקוד להשגת המטרות, תחושת מסוגלות גבוהה, אחריות חברתית ואמון הדדי גבוה. כל אלה מובילים לעבודה יעילה ויצירתית, לשיעורים רצון מהעבודה ולצמצום הנשירה מהוראה (Rais & Herfina, 2022). העבודה השיתופית אומנם נמצאה חשובה ותורמת למורים הן בפן המקצועי הן בפן הרגשי, אך מורים מגלים קושי לעבוד בדרך זו ללא הכשרה (Garcia-Martinez et al., 2021). במחקר שבדק את שכיחות העבודה השיתופית בקרב מורים בארצות הברית (Johnston & Tsai, 2018) נמצא כי 31% מהמורים בלבד דיווחו שיש להם מספיק זמן לשתף פעולה עם מורים אחרים. עבודתם של המורים מתאפיינת בבידוד ובגישה יחידנית (אינדיבידואלית), ורבים מהם נוטים לחשוב שעבודה שיתופית תגזול מהם את האוטונומיה בעבודתם (Tallman, 2019). גם במקרים שבהם המורים מנסים לעבוד בשיתוף, הם לרוב עסוקים בעשייה ובדיווח עליה ופחות מקדישים זמן לדיון על מה שעושים, מדוע עושים וכיצד מרגישים (Lysberg & Rusk, 2022).

מיומנות העבודה השיתופית נחשבת למיומנות הנדרשת מכל בוגר של מוסד להשכלה גבוהה בעולם הגלובלי, הדינמי והמורכב – למען עתידו והצלחתו המקצועית. הערך מציג את החשיבות של הכשרת סטודנטים במוסדות להכשרה להוראה במיומנות של עבודה שיתופית. צורת עבודה זו הפכה שכיחה בבתי ספר, והיא נמצאה תורמת ואף הכרחית להצלחת בית הספר ולקידום מורים מבחינה רגשית ומקצועית; לפיכך חשוב להכין את הסטודנטים להשתלבותם המיטבית כמורים עתידיים בבתי ספר.

עבודה שיתופית בקרב מורים

עבודה שיתופית (collaboration) היא תהליך שבו אנשים עובדים יחד כדי לשפר את התפוקה הכוללת ולהגיע למטרה שאליה הם מחויבים. תהליך זה מאפשר לדון, להתבונן ולשתף בדעות מגוונות של אנשים שונים, ובדרך זו להגיע לתובנות חדשות ולהצלחה רבה יותר של תוכנית משותפת (Bush & Grotjohann, 2020). אם כן, ניתן לראות את העבודה השיתופית כרצף המוביל למצב של שותפות. בעבודה השיתופית נרקמים בין האנשים הפועלים יחד יחסים הדדיים, המעריכים גילוי אחריות, אמון ותלות הדדית. עבודה זו מובילה לשותפות הבאה לידי ביטוי בהשגת תוצאות משותפות שכל אחד מהשותפים אינו יכול להשיג לבד (ליפשיץ, 2020).

עבודה שיתופית הפכה לנורמה בכל ארגון, וכך עבודה שיתופית של מורים (teacher collaboration) הפכה לצורת עבודה שכיחה בארגונים חינוכיים בכל העולם וגם בישראל. מורים בבתי ספר מתמודדים עם לחץ הולך וגובר להיות משתפי פעולה מיומנים כדי לבצע את תפקידם בהצלחה. שיתוף פעולה בין מורים ממלא תפקיד חשוב בהפיכת תלמידים למשתפי פעולה עתידיים מיומנים, שכן מורים יכולים ללמד מיומנויות שיתופיות רק כאשר הם "מתרגלים את מה שהם מטיפים" (Vangrieken et al., 2015). העבודה השיתופית של מורים יכולה לבוא לידי ביטוי בהידוד (אינטראקציה) מקצועי עם עמיתים

* ד"ר אליסיה גרינבנק היא מרצה בכירה, ראשת החוג לחינוך מיוחד במכללה האקדמית לחינוך גבעת וושינגטון. בעלת הכשרה בתחום החינוך המיוחד ובתחום הייעוץ החינוכי. מחקריה עוסקים במשפחות לילדים עם מוגבלות, בשותפות בין צוותים חינוכיים ובין הורים לתלמידים עם מוגבלות, בתחום לקות למידה ובעבודה של צוותים רב-מקצועיים.

הכנת סטודנטים להוראה לעבודה שיתופית

רוב הסטודנטים הלומדים כיום באקדמיה שייכים לדור שנחשף מגיל צעיר לטכנולוגיה. לכך יש השפעה על יכולתם לקבל מידע בסביבת למידה גמישה ללא מגבלות זמן ומקום ול יכולת המאפשרת להם לפתח נקודות מבט לעבודה שיתופית. בתהליכי עבודה שיתופית מצופה מהסטודנטים ללמוד לקחת תפקידים שונים, לעבוד עם אנשים שונים וליצור תוצר משותף. סטודנטים הרוכשים מיומנויות לעבודה שיתופית יוכלו להסתגל בקלות ובהצלחה רבה יותר לחייהם המקצועיים (Güngör-Boncukçu, 2022).

בשנים האחרונות מוסדות אקדמיים מפתחים מודעות לכך שיש לצייד את הסטודנטים בידע ובמיומנויות שיקלו על השתלבותם בשוק העבודה לאחר הלימודים ויתמכו בהתפתחותם המקצועית לאורך כל הקריירה. עבודה שיתופית נחשבת לאחת המיומנויות החשובות בעולם הגלובלי, הדינמי והמורכב שעל הסטודנט לרכוש למען עתידו והצלחתו המקצועית (De Prada et al., 2022). מיומנות זו נחשבת למיומנות המוערכת ביותר על ידי מעסיקים בעת גיוס חברים חדשים לארגון, ואף למיומנות הנדרשת מכל בוגר של מוסד להשכלה גבוהה (King & King, 2021).

ניתן להסיק מכך שסטודנטים להוראה שירכשו מיומנויות של עבודה שיתופית, ישתלבו טוב יותר בבית הספר; הם יצליחו לשתף פעולה עם עמיתיהם, ירכשו כלים להוראה איכותית, יקדמו את תלמידיהם, יקבלו תמיכה ויגלו שביעות רצון מעבודתם. כל אלה יתרמו להם מבחינה מקצועית ורגשית, וייתכן שימנעו את נשירתם (Shakenova, 2017). לפיכך יש לשלב בתוכניות ההכשרה להוראה דגמים של עבודה שיתופית שיאפשרו לסטודנטים להתנסות וללמוד לקבל החלטות משותפות, לנהל תקשורת בין-אישית, לפתח יצירתיות וחשיבה ביקורתית ולתכנן משימות בצוות. סטודנטים יכולים לעבוד עם עמיתיהם בקבוצות קטנות כדי לחקור ולפתח את התוכן, את הידע הפדגוגי והטכנולוגי שלהם; הם יכולים לשתף פעולה כדי לדון בפעולות שלהם עם התלמידים במהלך ההתנסות בבתי הספר, לבחון שיטות הוראה מגוונות ועוד (Bedir, 2019). בהיעדר הכשרה בתחומים אלה, כמורים עתידיים הם עלולים להתקשות בבחינת עבודתם ושיפורה (בר זוהר ויוספסברג בן-יהושע, 2023). אפשרויות היישום מגוונות – להלן דוגמאות מן הספרות המחקרית. למידה באמצעות פרויקטים היא למידת חקר שיתופית, המיושמת בהכשרת מורים כדי לקדם ביצוע משימות מורכבות בעבודה שיתופית. במחקר שבדק יישום למידה זאת בקרב סטודנטים להוראה מדעים במהלך ההתנסות הקלינית (ציבולסקי ועוז, 2019) נמצא כי שיתוף הפעולה עם העמיתים והמורים המכשירים בהתנסות הובילו לחוויות חיוביות ולצמיחה מקצועית. דוגמה נוספת היא שילוב קורס במהלך ההכשרה להוראה שמטרתו לפתח מיומנויות של עבודה שיתופית. ריצ'י ופינגון

(Ricci & Fingon, 2018) הציגו קורס בהכשרה להוראה, שלימדו שני מרצים: אחד מהחינוך המיוחד ואחד מהחינוך הרגיל. בדרך זאת המרצים שימשו מודל לסטודנטים בנושא הוראה משותפת (co-teaching). דרך נוספת היא באמצעות תרגול יעיל. סטודנטים להוראה צופים בשיעורים ובתוכניות עבודה עם תלמידים, מנתחים מקרים באמצעות צפייה בשיעורים מוקלטים, דנים במקרים ונותנים משוב ורפלקציה מקצועית לעמיתיהם (Darling-Hammond et al., 2017). במחקר שהתקיים בפינלנד בקרב סטודנטים להוראה במקצועות שונים, ביניהם מדעים, גאוגרפיה ושפה, נבחן קורס שבו השתתפו הסטודנטים במהלך ההכשרה. הסטודנטים חולקו לצוותים מעורבים ובחנו את התנהגותם בעבודה השיתופית בכלים רפלקטיביים. הבחינה הרפלקטיבית סייעה בשיפור יכולתם לעבוד בשותפות (Vesisenaho et al., 2023).

העבודה השיתופית היא עקרון חיוני בליכודות התוכניות להכשרת מורים. משרד החינוך מקדם תהליכים של שיתוף פעולה בין בעלי עניין, כגון מדריכים פדגוגיים, סטודנטים להוראה, חברי סגל אקדמי ומורים מאמנים, התורמים לפיתוח גישה סינרגטית, אקולוגית והוליסטית (רן ויוספסברג בן-יהושע, 2020). דוגמה לכך היא מסגרת קהילות לומדות בתוכנית אקדמיה-כיתה להכשרת מורים, שבהן חבריהן: מורים מכשירים וסטודנטים להוראה – שווים בקבוצה שיתופית. מטרת הקהילה הלומדת היא לפתח מיומנויות מקצועיות ורגשות חיוביים בקרב כלל המשתתפים (בארט ואחרים, 2023). ביגמן ופריד (2021) הציגו דגם ייחודי של אקדמיה-כיתה שבו מתקיימת שותפות דיאלוגית, והוא מבוסס על שוויוניות בין כל השותפים, כולל הסטודנטים, ומאפשר למידה משותפת המערבת אמון, כבוד, פתיחות הדדית והעצמה אישית.

הכנת סטודנטים להוראה בחינוך מיוחד לעבודה שיתופית

עבודה שיתופית במסגרות של חינוך מיוחד חיונית והיא חלק בלתי נפרד מהאקלים המתקיים במסגרות אלה. במסגרות אלה עובדים יחד אנשי חינוך ואנשי מקצוע מתחומי מומחיות שונים, כגון מקצועות הבריאות, הטיפול והרווחה. חוק החינוך המיוחד משנת 1988 המתייחס לתלמידים הלומדים במסגרות של חינוך מיוחד, והתיקונים לחוק, ביניהם תיקון מספר 7 והתיקון האחרון משנת 2018, תיקון מספר 11, מחייבים את הצוותים העובדים עם תלמידים עם מוגבלות לעבוד יחד במטרה לתת מענה הולם לצורכי התלמידים. לטענת הרננדז (Hernandez, 2013) עבודה שיתופית בחינוך המיוחד מאפשרת לאנשי הצוות השונים להגיע לרמת תפקוד מקצועי גבוהה יותר, לסייע מוחות ולפתרון יעיל של בעיות הצוות במהלך העבודה עם התלמידים ולדיאלוג סביב הקשיים שאנשי המקצוע חווים בעבודה המאתגרת והמורכבת עם תלמידים אלה. מכאן, המורים המלמדים בחינוך מיוחד

Bush, A. & Grotjohann, N. (2020). Collaboration in teacher education: A cross-sectional study on future teachers' attitudes towards collaboration, their intentions to collaborate and their performance of collaboration. *Teaching and Teacher Education*, 88, <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102968>

Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., Gardner, M. (2017). *Effective Teacher Professional Development* (fact sheet). Learning Policy Institute. <https://learningpolicyinstitute.org/product/effective-teacher-professional-development-factsheet>

De Prada, E., Mareque, M. & Pino-Juste, M. (2022). Teamwork skills in higher education: is university training contributing to their mastery? *Psicología: Reflexão e Crítica* 35(5), <https://doi.org/10.1186/s41155-022-00207-1>

Fernandes, P.R.d.S., Jardim, J. & Lopes, M.C.d.S. (2021). The soft skills of special education teachers: Evidence from the literature. *Education Sciences*, 11, 125. <https://doi.org/10.3390/educsci11030125>

Freedman, I. & Somech, A. (2021). Translating teamwork into school effectiveness: A systematic review of two decades of research. *European Journal of Education Management*, 4(2), 109-125. 7. <https://doi.org/10.12973/eujem.4.2.109>

Garcia-Martinez, I., Montenegro-Rueda, M., Molina-Fernandez, E. & Fernandez-Batanero, J. M. (2021). Mapping teacher collaboration for school success. *School Effectiveness and School Improvement*, 32(4), 631-649. <https://doi.org/10.1080/09243453.2021.1925700>

Güngör- Boncukçu, I. (2022). *Empowering teamwork experience and skills industrial design studio education through collaborative tools for task management and shared leadership*. A thesis submitted to the graduate school of natural and applied sciences of Middle East Technical University. <https://hdl.handle.net/11511/98132>

Hernandez, S. J. (2013). Collaboration in special education: Its history, evolution, and critical factors necessary for successful implementation. *US-China Education Review*, 3(6), 480-498. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED544122.pdf>

Johnston, W., R., & Tsai, T. (2018). *The prevalence of collaboration among American teachers- National findings from the American Teacher Panel*. RAND Corporation. https://www.rand.org/pubs/research_reports/RR2217.html

King, A. Z. & King, H. (2021). Developing team skills in accounting students: A complete curriculum. *Journal of Higher Education Theory and Practice*, 21(7), 116-146. <https://sciendo.com/article/10.2478/mipo-2021-0005?tab=references>

Lysberg, J. & Rusk, F. (2022). Teachers' decision-making processes during situated teamwork, *Education Inquiry*, <https://doi.org/10.1080/20004508.2022.2151719>

Rais, S. & Herfina, B. R. (2022). School-based teacher collaboration: Different learning opportunities across various contexts. *Pegem Journal of Education and Instruction*, 12(1), 232-241. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1329821.pdf>

Ricci, L. A. & Fingon, J. (2018). Experiences and perceptions of university students and general and special educator teacher preparation faculty Engaged in collaboration and co-teaching practices. *Networks: An Online Journal for Teacher Research*, 20(2). <https://dx.doi.org/10.4148/2470-6353.1260>

זקוקים להכשרה הן בהוראת תלמידים עם מוגבלות הן בעבודה שיתופית עם צוותים שונים (Biggs et al., 2019). ואכן סקירה ספרותית שבחנה את המיומנויות הנדרשות ממורה לחינוך מיוחד מצאה כי אחת המיומנויות החשובות ביותר היא היכולת לעבודה שיתופית (Fernandes et al., 2021).

לסיים, נראה כי בעידן שלנו הכשרת סטודנטים להוראה לעבודה שיתופית הכרחית להכנתם לעבודה ב'שדה'. הכנה זאת צריכה לבוא לידי ביטוי בדרכים שונות במהלך ההכשרה – בקורס מסוים בנושא, בשילוב עבודה בצוותים בקורסים השונים ובמהלך ההתנסות הקלינית. רכישת מיומנויות של עבודה שיתופית והתנסות ביישומן עשויות לקדם את הבנתם של המורים העתידיים את עצמם כמשתפי פעולה ולהכין אותם למורכבות עבודתם במסגרת חינוכית, במיוחד במסגרות שבהן לומדים תלמידים עם מוגבלויות. אין ספק, שנדרשת הכנה לעבודת ההוראה המתגרת המצריכה יכולת עבודה עם חברי צוות בצורה שיתופית ומיטבית.

המקורות

בארט, ע', בן ארזה, י' וארן, צ' (2023). קהילה לומדת הטרוגנית של מורות מכשירות וסטודנטיות בתוכנית אקדמיה-כיתה במגזר הדתי-לאומי-תורני. **רב גוונים: מחקר ושיח**, 24, 83-106.

ביגמן, ז' ופריד, ט' (2021). "למדתי לעשות שתיקה": סיפורה של שותפות דיאלוגית בין מכללה לבית ספר יסודי לשם קידום תהליכי חשיבה מסדר גבוה. **שנתון שאנן**, כ"ו, 179-195.

בר-זוהר, ב' ויוספסברג בן-יהושע, ל' (2023). **למידת מורים ממעשה ההוראה (חקר הפרקטיקה)**. מכון מופ"ת.

ליפשיץ, ח' (2020). **סוגים של שיתופי פעולה בין בתי ספר: מסגרת מושגית, מערך מניעים ותובנות**. יוזמה, המרכז לידע ולמחקר בחינוך.

ציבולסקי, ד' ועוז, ע' (2019). טובים השניים מן האחד: חוויות ועמדות של פרחי הוראה במדעים בעקבות התנסותם בהובלת למידה מבוססת פרויקטים בבית ספר יסודי. **רב גוונים: מחקר ושיח**, 17, 48-74.

רן, ע' ויוספסברג בן-יהושע, ל' (2020). **קוהרנטיות בתוכניות להכשרת מורים: מודלים נבחרים**. מכון מופ"ת.

Bedir, H. (2019) Pre-service ELT teachers' beliefs and perceptions on the 21st century learning and innovation skills (4Cs). *Journal of Language and Linguistic Studies*, 15(1), 231-246. <https://doi.org/10.17263/jlls.547718>

Biggs, E. E., Gilson, C. B. & Carter, E. W. (2019). "Developing That Balance": Preparing and supporting special education teachers to work with paraprofessionals. *Teacher Education and Special Education*, 42(2) 117 –131. <https://doi.org/10.1177/0888406418765611>

Shakenova, L. (2017). The theoretical framework of teacher collaboration. *Khazar Journal of Humanities and Social Sciences*, 20(2), 34-48. <https://doi.org/10.5782/2223-2621.2017.20.2.34>

Tallman, T. O. (2019). How middle grades teachers experience a collaborative culture: An interpretative phenomenological analysis. *Research in Middle Level Education*, 42 (8), 1- 19. <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/19404476.2019.1668103>

Vangrieken, K., Dochy, F., Raes, E. & Kyndt, E. (2015). Teacher collaboration: A systematic review. *Educational Research Review*, 15, 17-40. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.04.002>

Vesisenaho, M., Lakkala, M., Manu, M., Pöysä-Tarhonen, J., Kallunki, V., Kyllönen, M., Toom, A., Peltonen, M. & Häkkinen, P. (2023). Pre-and in-service teachers' teamwork behaviour in integrated teacher training. *Journal of Teacher Education and Educators*, 12 (1), 95-121.

Wullschleger, A., Vörös, A., Rechsteiner, B., Rickenbacher, A. & Maag Merki, K. (2023). Improving teaching, teamwork, and school organization: Collaboration networks in school teams. *Teaching and Teacher Education*, 121. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103909>

פדגוגיה חיובית: טיפוח רווחה אישית במסגרות חינוכיות בגיל הרך

ד"ר דפנה ארמוזה-לוי*

מילות מפתח: פדגוגיה חיובית (חינוך חיובי), פסיכולוגיה חיובית, רווחה אישית, כישורי חיים, ילדות מוקדמת.

<https://doi.org/10.54301/QDAX3058>

פדגוגיה חיובית שמה דגש על תמיכה באופטימיות ועל הערכה עצמית אצל ילדים על ידי הכרה בחוזקות שלהם וטיפוחן. הגישה שמה לה למטרה להצית רגשות חיוביים וליצור תחושת רווחה אצל ילדים, לטפח פעולות גומלין חברתיות חיוביות ולבנות משמעויות חיוביות במצבים חברתיים.

יישום הפדגוגיה החיובית

היישום של הפדגוגיה החיובית מתמקד בממדים הרב-גוניים של פריחה ויישום תחומי רווחה ממוקדים. המסגרת "חיה, למד, הטמע" מוצגת על ידי נוריש ואחרים (Norris et al., 2013) כגישה יעילה לשילוב חינוך חיובי בבתי הספר תוך שימת דגש על תפקידן של חוזקות אופי בטיפוח חוסן וצמיחה. על ידי הבנה ואימוץ פרקטיקות פדגוגיות חיוביות מחנכים יכולים ליצור סביבות למידה מעשירות התומכות ברווחת התלמידים ובהתפתחות החברתית, הרגשית והקוגניטיבית של ילדים והתורמות להצלחתם (Ranta et al., 2022). גישה זו תומכת בחיזוק חוזקות אישיות ובטיפול חוסן וצמיחה. על פי גישה זו, להטמעת חינוך חיובי יש לפעול בשלוש רמות: לחיות את העקרונות, ללמד אותם באופן מפורש ולהטמיעם ברחבי קהילת הגן ובית הספר.

לחיות. חברי הצוות מוזמנים להשתתף בתוכניות הכשרה לשילוב עקרונות חינוך חיובי בחייהם האישיים ובעבודתם. יצירת קהילה המתרגלת זאת באמצעות קבוצות דיון ומועדון יומן מטפחת יישום אותנטי של חינוך חיובי.

ללמד. חינוך חיובי נלמד במפורש באמצעות תוכניות ואסטרטגיות שונות המכסות מגוון רחב של מיומנויות, ידע ודפוסי חשיבה המקדמים פריחה.

להטמיע. פרקטיקות משלימות ברחבי בית הספר משמשות להטמעת תרבות של רווחה. הן כוללות פעילויות ממוקדות חוזקות אישיות, כמו תצוגות הכרת תודה ופרויקטים המוקדשים למעשי חסד אקראיים.

פדגוגיה חיובית (המוכרת כאמצעי לחינוך חיובי) היא גישה חינוכית המשלבת את עקרונות הפסיכולוגיה החיובית בהקשרים חינוכיים (Green et al., 2011). היא משלבת פיתוח מיומנויות אקדמיות מסורתיות עם גישות המטפחות רווחה ובריאות נפשית. סליגמן (Seligman, 2011) מדגיש כי חינוך חיובי שואף לעודד צמיחה אישית, תרומה לזולת וחיים בהתאם לערכים של האדם, המוגדרות כפריחה אישית (Ryff & Singer, 2008). זאת על ידי שילוב של מדע הפסיכולוגיה החיובית עם שיטות הוראה מומלצות בשלביה השונים של מסגרות החינוך – החל מהגיל הרך ועד לבית הספר התיכון. עם זאת, יישום חינוך חיובי במסגרות החינוך מורכב ודורש שיקול דעת זהיר. וואייט (White, 2021) טוען כי אומנם פותחו תוכניות התערבות רבות באמצעות פסיכולוגיה חיובית כדי לתמוך ברווחת התלמידים, אך תפקידם של המורים בחינוך החיובי זכה לתשומת לב מועטה. לטענתו למחנכים יש משמעות רבה בהישגים של התלמידים, ולתרגול המקצועי של המורים יש תפקיד מכריע ביישום החינוך החיובי ביעילות. כמו כן וואייט מצביע על כך שלחינוך החיובי חסרה עדיין מסגרת מושגית ברורה כדי להנחות מחנכים בתיאוריות וברפלקציה עצמית ביקורתית על הפרקטיקות שלהם ועל השפעתם על רווחת התלמידים (White, 2021).

פדגוגיה חיובית, ששורשיה בפסיכולוגיה חיובית, נועדה לקדם רווחה אישית וחיובית במסגרות חינוכיות. גנים ובתי ספר הם בסיס התפתחותי משמעותי עבור ילדים והם מציעים הזדמנויות לטיפול רווחה וכישורי חיים חיוניים (Norris et al., 2013). פדגוגיה חיובית על פי רנטה ואחרים (Ranta et al., 2022) שואפת לקדם צמיחה הוליסטית, התפתחות ורווחה בקרב ילדים תוך תמיכה בכישורי הלמידה שלהם ובכישוריהם החברתיים.

* ד"ר דפנה ארמוזה-לוי סיימה לאחרונה דוקטורט באוניברסיטת קלז'נאפוקה, רומניה. היא מרצה ומדריכה פדגוגית במכללה לחינוך ע"ש קיי בבאר שבע בתוכנית להסבת אקדמאים שח"ף ובתוכנית ההכשרה לגיל הרך. היא מרצה לגננות בהשתלמויות מטעם משרד החינוך בנושאים: פסיכולוגיה חיובית, למידה חברתית רגשית ופיתוח חוסן. היא גם מאמנת רגשית חברתית לילדים ונוער לפיתוח ביטחון עצמי, כישורים חברתיים והתמודדות עם אתגרים רגשיים. בעבר הייתה גננת כ-22 שנים, ובחלקן היא ניהלה גן ניסויי המיישם את עקרונות הפסיכולוגיה החיובית לילדים.

הוליסטית וברוחה כרוכה בטיפוח הרגלים ברי קיימא התומכים בבריאות הפיזית והפסיכולוגית של התלמידים.

פדגוגיה חיובית בגיל הרך

רנטה ואחרים חקרו את הפדגוגיה החיובית בגיל הרך ומצאו חמישה נושאים עיקריים המשפיעים על השאיפה לקידום רוחה, רגשות חיוביים וחוויות למידה מוצלחות בקרב ילדים צעירים. הנושאים הם יחסי מורה-ילד, חוויות חיוביות, תמיכה באוטונומיה של ילדים, יחסי ילדים ויחסי מבוגרים (Ranta et al., 2022).

יחסי מורה-ילד. מערכת היחסים בין מורה לילד בחינוך לגיל הרך היא בסיסית, והיא משפיעה באופן משמעותי על חוויות הלמידה של הילד. אינטראקציות חיוביות בין מורים לילדים מגבירות את המעורבות והמוטיבציה ללמידה (Bethere et al., 2014). קשר חזק בין מורה לילד מטפח את רוחות הילדים, את השתתפותם בפעילויות וכן התפתחות ארוכת טווח (Pietarinen et al., 2014). משוב חיובי ממורים משפר את התפיסה העצמית של הילדים כלומדים ומגביר את הביטחון והעניין שלהם בלמידה (Määttä & Uusiauti, 2012). נוסף לכך, יחסי מורה-ילד קרובים משפיעים לטובה על הרווחה הכללית של כל קבוצת הילדים (Furrer & Skinner, 2003).

חוויות חיוביות. חוויות הלמידה של ילד מעוצבות על ידי שילוב יעדי תוכנית הלימודים בגיל הרך בפעילויות, הרגשות וההתנהגות של ילדים מושפעים מהאופן שבו הסביבה מגיבה למעשיהם (Brown et al., 2009). מתן משימות המתאימות להתפתחות והמעוררות רגשות חיוביים מדי יום חיוני כדי שילדים יחוו חוויות חיוביות. תכנון גמיש המתייחס לצרכים ולאינטרסים של הפרט מבטיח השגת יעדים ארוכי טווח (Pekrun et al., 2009). סביבת חינוך לגיל הרך איכותית מתחשבת בצרכים ובאינטרסים של הילדים ויוצרת מסגרת הוליסטית ומטפחת.

תמיכה באוטונומיה של ילדים. שיטות הוראה התומכות באוטונומיה של ילדים מגבירות את ההערכה העצמית והמחויבות שלהם לפעילויות למידה. העצמת ילדים על ידי התחשבות בדעותיהם ועל ידי מתן אפשרות להשפיע על פעילויות מגבירה את המוטיבציה שלהם ללמוד (Dupont et al., 2014). על המורים להתבונן בפעולות הילדים ולהבין את צורכיהם תוך התחשבות בכישורים ובחוזקות שלהם (Ranta et al., 2022). משחקיות בפעולות הוראה יכולה לתמוך אף יותר באוטונומיה של ילדים במשימות פתרון בעיות.

מערכות יחסים של ילדים. הסביבה החברתית משפיעה באופן משמעותי על רווחתם של הילדים. פדגוגיה חיובית מדגישה את חשיבות הכישורים החברתיים והרגשיים של ילדים (Durlak et al., 2011). קבוצת הגן היא לעיתים קרובות הקבוצה הראשונה שאליה מצטרפים ילדים מחוץ למשפחותיהם. שם הם לומדים

למסגרות חינוכיות יש תפקיד מכריע בעיצוב התפתחותם של ילדים צעירים ובהכנתם להסתגלות מוצלחת בחיים (Hamilton & Hamilton, 2009). הן מציעות סביבות נגישות ויציבות להתערבויות מקדמות רווחה אישית ובריאות נפשית (Bond et al., 2007). נגישותן הנרחבת מאפשרת ליישם ביעילות התערבויות כאלו בבתי הספר באופן נרחב ואוניברסלי (Short & Talley, 1997).

תחושת רווחה אישית ופריחה כרוכות בחוויות תכופות של רגשות חיוביים, אושר וסיפוק בחיים (Seligman, 2011). מנקודת מבט יודאמונית זה כרוך במימוש הפוטנציאל האישי והגשמת המהות הפנימית של האדם (Deci & Ryan, 2008).

סליגמן מציע חמישה מרכיבים חיוניים לרווחה מיטבית: רגשות חיוביים, מעורבות, מערכות יחסים, משמעות והישגים (Seligman, 2011). הממדים קשורים זה לזה, מהווים את הבסיס לפריחה בבתי הספר וכוללים את רמות הפרט, הצוות, הכיתה והקהילה הבית ספרית.

בתי ספר מתפקדים כסביבות מזינות של מצבים חברתיים עקב הקשרים החזקים של צוות המורים בבית הספר, כמו גם אקלים בית ספרי חיובי. אלו חיוניים לרווחת התלמידים ולקידום בריאותם הנפשית (Chu et al., 2010). מכיוון שבתי ספר משפיעים באופן משמעותי על בריאותם הפיזית והנפשית של התלמידים, טיפוח תרבות רווחה בית ספרית הוא הכרחי.

חינוך חיובי מכיר בכך שבריאות הנפש משתרעת מעבר להיעדר מחלות נפש (Suldo et al., 2011). לפיכך, קידום רווחה אישית משלים את ההתפתחות הקוגניטיבית במקום להתחרות בה, והוא תורם להצלחה ולצמיחה הכוללת של התלמידים.

מודל החינוך החיובי של נוריש ואחרים נשען על שישה תחומי רווחה המהווים עמודי תווך וקשורים זה בזה: **רגשות חיוביים** – קידום רגשות חיוביים, כגון שמחה, הכרת תודה, תקווה והשראה היא יעד מרכזי (Norrish et al., 2013). התלמידים לומדים על תיאוריית הבנייה וההרחבה (Fredrickson, 2001) כדי להבין את החשיבות של רגשות חיוביים בהיבטים שונים של החיים. **מעורבות חיובית** – יצירת הזדמנויות לפעילויות משמעותיות מטפחת מעורבות ותחושת זרימה. התלמידים חוקרים את החוזקות האישיות שלהם ומפתחים מסוגלות עצמית להתמודדות עם אתגרים. **הישג חיובי** – דגש על פיתוח יכולת וביטחון באמצעות הצבת יעדים והישגים משמעותיים. קידום חשיבה וצמיחה באמצעות משוב המתמקד במאמץ ובהתמדה תומך בחוסן של התלמידים. **מטרה חיובית** – עידוד התלמידים למצוא משמעות במעשיהם ולעסוק בפעילויות המשרתות מטרה גדולה יותר משפר את רווחתם הפסיכולוגית והפיזית. **מערכות יחסים חיוביות** – טיפוח מיומנויות חברתיות ורגשיות המקדמות מערכות יחסים חיוביות עם עצמך ועם אחרים חיוני לרווחת התלמידים ולחוסנם. **בריאות חיובית** – התמקדות בבריאות

רפלקטיבי שהציע ברוקפילד (Brookfield, 2017) ושילוב חוזקות אופי (Peterson & Seligman, 2004). באמצעות שילוב של תרגול רפלקטיבי וחוזקות אופי מורים יכולים לשפר את התרגול המקצועי שלהם ולשפר את יעילותם בחינוך חיובי (White, 2021).

להלן ארבע העדשות של תרגול רפלקטיבי על פי ברוקפילד (Brookfield, 2017).

(א) עדשה 1: עיני התלמידים שלנו. מורים צריכים להרהר ללא הרף על השפעת ההוראה שלהם על התלמידים. עדשה זו מדגישה הוראה ממוקדת תלמיד, חיפוש משוב אנונימי מתלמידים ופתיחות לשינויים על סמך משוב זה.

(ב) עדשה 2: התפיסות של עמיתינו. מורים צריכים להיות פתוחים למשוב מעמיתיהם, לעסוק בדיאלוג תומך ומאתגר המעודד בחינת הנחות יסוד ובחינת נקודות מבט חדשות.

(ג) עדשה 3: ניסיון אישי. מורים לומדים מנרטיבים אישיים וצריכים לשקף את המעורבות הרגשית שלהם בתהליך הלמידה. חקר רגעים של ניתוק או מעורבות יכול לספק תובנות חשובות לגבי היעילות של שיטות חינוך חיוביות.

(ד) עדשה 4: תיאוריה. שילוב מסגרות תיאורטיות עוזר למורים לבטא ולהבין תופעות שהם צופים בכיתה, ולגשר על הפער בין חוויה להבנה מושגית.

גישות מרומזות בפדגוגיה חיובית משלימות תוכניות לימודים מפורשות על ידי התמקדות באופן שבו מורים מלמדים, ולא במה שהם מלמדים. על ידי שילוב עקרונות רווחה במקצועות אקדמיים מסורתיים ניתן להטמיע חינוך חיובי באופן מרומז בסביבת הכיתה. מחקרים הראו קשרים בין פדגוגיה של מורים לרווחת התלמידים תוך שימת דגש על המשמעות של הקשר בטיפוח רווחה (White, 2021). מורים שמודעים לחוזקות שלהם כפי שהגדירו פטרסון וסלינגמן (Peterson & Seligman, 2004) משפרים את יכולתם להשתמש בפדגוגיה חיובית בכיתתם תוך גילוי האמפתיה וההבנה שלהם לגבי החוזקות והצרכים של התלמידים. גם וואייט בדומה לרנטה ואחרים טוען כי מערכות יחסים חיוביות ויצירת סביבת גן מיטבית חיוניות לרווחת ילדים ולהצלחתם, והם יצרו את הסביבה הזו על ידי התערבויות שמאמנות מורים לשלב עקרונות רווחה בפרקטיקות ההוראה שלהם.

כך לפי וואייט פדגוגיה חיובית לא רק מועילה לתלמידים, אלא גם משנה את הלך הרוח והשפה של המורים לגבי תפקידם בבניית רווחת התלמידים. התערבויות פדגוגיות מעוררות שינוי מערכות בתוך בתי הספר על ידי מתן לגיטימציה לרווחה ומתן כלים למורים לשילוב עקרונות חינוך חיוביים. מורים דיווחו שהם מרגישים בטוחים יותר לנסות אסטרטגיות חדשות המבוססות

ליצור אינטראקציה עם בני גילם ולבנות מערכות יחסים. יחסים חיוביים בתוך הקבוצה מטפחים תחושת שייכות ומשפיעים על ההערכה העצמית ועל פיתוח המיומנויות החברתיות של ילדים (Wolke & Lereya, 2015). למורים תפקיד חיוני בהדרכת ילדים דרך מצבים חברתיים וקונפליקטים, והם עוזרים להם לפתח מיומנויות רגשיות וחברתיות החיוניות לעבודה קבוצתית.

יחסי מבוגרים הקשורים בסביבת הגן. למערכות יחסים חיוביות בין מבוגרים, כולל הצוות וההורים של הגן, יש השלכות משמעותיות על התנהגות הילדים (Ylitapio-Mentylä et al., 2012). רמות הלחץ של גננת יכולות להשפיע על איכות האינטראקציות עם ילדים ולהוביל לתסמינים פסיכוסומטיים ודיכאון אצל ילדים (Amo & Shanahan, 2014). חיזוק עבודת הצוות ושיתוף הפעולה החיובי עם ההורים חיוניים לתמיכה בהתפתחות הילדים ובלמידה שלהם. שיתוף פעולה פעיל בין הורים ומורים מטפח סביבת למידה תומכת לילדים.

מערכת היחסים בין הגננת והורי הגן היא מערכת יחסים חשובה, והיא משפיעה מאוד על אקלים הגן. מערכת יחסים זו היא מערכת יחסים מורכבת. מצד אחד ההורים יכולים לתמוך, לעודד וכן להשפיע על תהליכי הלמידה וההתפתחות של הילדים באופן חיובי, אך מצד שני הם יכולים להוות גורם מבקר, מתערב ומפריע. לפי עקרונות הפדגוגיה החיובית להורים מספר תפקידים: **תמיכה ועידוד:** ההורים יכולים לעודד ולתמוך בילדיהם בפיתוח יכולות רגשיות וחברתיות, להעניק להם ביטחון ולעזור להם להתמודד עם אתגרים רגשיים. כמו כן, להורים יש תפקיד גם בעידוד ובתמיכה בצוותים החינוכיים. **שיתוף פעולה עם צוות הגן:** ההורים יכולים להיות חלק מצוות הגן בקידום למידה רגשית חברתית על ידי השתתפות בפעילויות ובתוכניות המיועדות לכך. כמו כן הם יכולים להיות מעורבים ושותפים בקבלת החלטות הנוגעות לקידום נושאים אלו. **העברת ערכים ומודלים רגשיים חברתיים:** ההורים יכולים להיות מודלים חיוביים עבור ילדיהם ביצירת סביבה תומכת ומעודדת ובהעברת ערכים חברתיים ורגשיים חיוביים. שיתוף ההורים בתהליכי הלמידה וההתפתחות הרגשית חברתית מקנה לילדים תמיכה נוספת ומגביר את ההצלחה של התהליכים האלה (בנבנישתי ופרידמן, 2020).

קידום מיומנויות חינוך חיובי אצל מחנכים

עד כה הוצגה פדגוגיה חיובית לגבי קידום רווחתם של ילדים במסגרות חינוכיות, אך מה בדבר קידום מיומנויות פדגוגיה חיובית אצל המחנכים? וואייט (White, 2021) טוען כי פדגוגיה חיובית חייבת להעצים את המורים ולנצל את המומחיות והיחסים שלהם עם התלמידים. לפדגוגיה תפקיד מרכזי כ'מנוף השינוי' בבניית גישות חיוביות, בטיפוח רווחה וביצירת חוויות למידה משנות. הוא מציע מודל רעיוני לרפלקציה עצמית ביקורתית עבור מורים בחינוך חיובי תוך שימוש בארבע עדשות של תרגול

מודל תרגול רפלקטיבי מאפשר למורים ליצור חוויות למידה משנות ומעשירות, המטפחות את הצמיחה ההוליסטית של תלמידיהם.

כמו כן, בהקשר של חינוך וטיפול בילדות מוקדמת, פדגוגיה חיובית שואפת ליצור סביבות למידה מטפחות ומעשירות עבור לומדים צעירים. מחנכים יכולים ליישם ביעילות שיטות פדגוגיות חיוביות על ידי התמקדות ביחסי מורה-ילד, מתן חוויות חיוביות, תמיכה באוטונומיה של ילדים וטיפול יחסי חיוביים בין ילדים, (Ranta et al., 2022).

המקורות

בנבנישתי, ר' ופרידמן, ט' (עורכים) (2020). **טיפול למידה רגשית חברתית במערכת החינוך – סיכום עבודתה של ועדת המומחים, תמונת מצב והמלצות**. יוזה – מרכז לידע ולמחקר בחינוך, האקדמיה הלאומית הישראלית למדעים.

ברג, א' (עורכת) (2017). **צמיחה חופשית – בית הספר והגן כמרחב צמיחה לטיפול חזקות**. משרד החינוך.

Bethere, D., Pavitola, L., & Ulmane-Ozolins, L. (2014). Importance of positive pedagogical relationship in the context of nowadays teacher education. *European Scientific Journal*, 1, 528–536.

Bond, L., Butler, H., Thomas, L., Carlin, J., Glover, S., Bowes, G., & Patton, G. (2007). Social and school connectedness in early secondary school as predictors of late teenage substance use, mental health, and academic outcomes. *Journal of Adolescent Health*, 40(4), 4, 357.e9 - 357.e18, <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2006.10.013>

Brookfield, S. D. (2017). *Becoming a critically reflective teacher*. John Wiley & Sons.

Brown, G. L., Mangelsdorf, S. C., Neff, C., Schoppe-Sullivan, S. J., & Frosch, C. A. (2009). Young children's self-concepts: Associations with child temperament, mothers' and fathers' parenting, and triadic family interaction. *Merrill-Palmer Quarterly*, 55(2), 184-216. <https://doi.org/10.1353/mpq.0.0019>

Chu, P. S., Saucier, D. A., & Hafner, E. (2010). Meta-analysis of the relationships between social support and well-being in children and adolescents. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 29(6), 624-645. <http://dx.doi.org/10.1521/jscp.2010.29.6.624>

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). Facilitating optimal motivation and psychological well-being across life's domains. *Canadian Psychology*, 49, 1, 14–23.

Dupont, S., Galand, B., Nils, F., & Hospel, V. (2014). Social context, self-perceptions and student engagement: A SEM investigation of the self-system model of motivational development (SSMMD). *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 12, 1, 5-32.

Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child development*, 82, 1, 405-432.

על פסיכולוגיה חיובית, ואלו הביאו ליחסים חזקים יותר בין תלמיד למורה, לתוצאות למידה טובות יותר ולשיפור האקלים בכיתה.

בפדגוגיה חיובית חוויות הצלחה הן המפתח לבניית הביטחון העצמי והאמון של התלמידים ביכולותיהם. על ידי הכשרת מחנכים להבחין בהצלחות קטנות ולחגוג אותן, התלמידים מפתחים חשיבה בעלת תושייה ואמונה בחוזקות שלהם. זה מאפשר להם להתמודד עם אתגרים בחוסן ובאופטימיות (White, 2021).

הטמעת פדגוגיה חיובית במוסדות חינוך בישראל הולכת ומתרחבת מתוך הבנה ושימת דגש על צמיחה רגשית, חוויית למידה חיובית, חשיבותה של סביבה לימודית תומכת, מכילה ומעצימה כבר מגיל צעיר ועד התיכון, במיוחד לאחר מגפת הקורונה שכפתה ריחוק חברתי. בנבנישתי ופרידמן (2020) מצינים במסמכם כמה עקרונות ליישום למידה חברתית רגשית במוסדות חינוך בישראל: (1) הטמעת למידה רגשית-חברתית כחלק מאורח החיים של בית הספר באופן המשולב בחיי היום-יום. (2) שילוב שיעור ייעודי לקידום למידה חברתית רגשית במערכת השעות. (3) שיתוף פעולה עם ההורים באופן מלא כחלק בלתי נפרד מהעשייה הלימודית. (4) הדרכה, ליווי, ייעוץ אישי ונגישות לחומרים למחנכים. (5) חשיבות ההתאמה התרבותית של התכנים והכלים לשלב ההתפתחות, לצרכים מיוחדים וכדומה. משרד החינוך הטמיע במספר מוסדות חינוך את התוכנית 'חוזקות בחינוך'. התוכנית מדגישה את הזיהוי והטיפול של החוזקות האישיות והלימודיות של כל תלמיד וקידום (ברג, 2017). המלצות אלו מצינות את חשיבותה של הטמעת הלמידה החברתית-רגשית במערכת החינוך באופן משולב ומתודולוגי של שיתוף פעולה בין כל גורמי החינוך כדי ליצור סביבת למידה תומכת ומעודדת לפיתוח יכולות רגשיות וחברתיות של התלמידים. אולם בדרך זו הדגש העיקרי בהטמעת העקרונות הוא כלפי התלמידים והלומדים ולא בהכשרת מורים ומחנכים.

לסיכום, פדגוגיה חיובית, כגישה טרנספורמטיבית לחינוך, מעצימה את המורים ומשפרת את רווחת התלמידים על ידי שילוב חוזקות אופי, למידה חברתית-רגשית ועקרונות פסיכולוגיה חיובית בתוכנית הלימודים (White, 2021). שילוב זה מטפח מערכות יחסים חיוביות, מעשיר את סביבות הגן ומספק לילדים חוויית למידה מטפחת ומעשירה (Ranta et al., 2022). למורים יש תפקיד חיוני בבניית חוויות ההצלחה של התלמידים והעצמתם כך שיוכלו לשגשג הן מבחינה לימודית הן מבחינה רגשית. פדגוגיה חיובית מציעה דרך מבטיחה ליצירת שינוי חיובי בחינוך, לשגשוג התלמידים במאה ה-21 ולקידום רווחה כללית. כדי ליישם בהצלחה פדגוגיה חיובית נדרש בסיס חזק של תרגול רפלקטיבי. על ידי אימוץ ארבע העדשות של ברוקפילד ושילוב החוזקות לפי פטרסון וסליגמן מורים יכולים לעסוק ברפלקציה עצמית ביקורתית, להתפתח ללא הרף ולחדד את הפרקטיקה המקצועית שלהם כדי להשפיע לטובה על רווחת התלמידים.

- Suldo, S. M., Thalji, A., & Ferron, J. (2011). Longitudinal academic outcomes predicted by early adolescents' subjective well-being, psychopathology, and mental health status yielded from a dual factor model. *Journal of Positive Psychology*, 6(1), 17-30. <http://dx.doi.org/10.1080/17439760.2010.536774>
- White, M. A. (2021). Positive Professional practice: a strength-based reflective practice teaching model. In *The Palgrave Handbook of Positive Education* (pp. 165-204). Springer.
- Wolke, D., & Lereya, S. T. (2015). Long-term effects of bullying. *Archives of Disease in Childhood*, 100(9), 879-885. <https://doi.org/10.1136/archdischild-2014-306667>
- Ylitapio-Mäntylä, O., Uusiautti, S., & Määttä, K. (2012). Critical viewpoint to early childhood education teachers' well-being at work. *Journal of Human Sciences*, 9(1), 458-483. <https://www.j-humansciences.com/ojs/index.php/IJHS/article/view/2043>
- Furrer, C., & Skinner, E. (2003). Sense of relatedness as a factor in children's academic engagement and performance. *Journal of Educational Psychology*, 95, 1, 148-162. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.1.148>
- Green, S., Oades, L., & Robinson, P. (2011). In *Psych The Bulletin of the Australian Psychological Society* 33, 2, 37-43.
- Hamilton, S., & Hamilton, M. (2009). The Transition to Adulthood: Challenges of poverty and structural lag. In R. Lerner & L. Steinberg (eds.), *Handbook of adolescent psychology* (3rd ed., pp. 492-526). John Wiley & Sons. <http://dx.doi.org/10.1002/9780470479193.adlpsy002015>
- Määttä, K., & Uusiautti, S. (2012). Pedagogical Authority and Pedagogical Love--Connected or Incompatible? *International Journal of Whole Schooling*, 8(1), 21-39.
- Melhuish, E. C., Ereky-Stevens, K., Petrogiannis, K., Ariescu, A., Penderi, E. & ... Leseman, P. (2015) *A Review of Research on the Effects of Early Childhood Education and Care (ECEC) upon Child Development*. CARE project; Curriculum Quality Analysis and Impact Review of European Early Childhood Education and Care (ECEC). <http://ecec-care.org/resources/publications/>
- Norrish, J. M., Williams, P., O'Connor, M., & Robinson, J. (2013). An applied framework for positive education. *International Journal of Wellbeing*, 3(2), 147-161. <https://doi.org/10.5502/ijw.v3i2.2>
- Pekrun, R., Elliot, A. J., & Maier, M. A. (2009). Achievement goals and achievement emotions: Testing a model of their joint relations with academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 101(1), 115-135.
- Peterson, C., & Seligman, M. E. (2004). *Character Strengths and Virtues: A Handbook and Classification* (Vol. 1). Oxford University Press, 161-180.
- Pietarinen, J., Soini, T., & Pyhältö, K. (2014). Students' emotional and cognitive engagement as the determinants of well-being and achievement in school. *International Journal of Educational Research*, 67, 40-51. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2014.05.001>
- Ranta, S., Uusiautti, S., & Hyvärinen, S. (2022). The implementation of positive pedagogy in Finnish early childhood education and care: A quantitative survey of its practical elements. *Early Child Development and Care*, 192(3), 425-441. <https://doi.org/10.1080/03004430.2020.1763979>
- Ryff, C., & Singer, B. (2008). Know thyself and become what you are: A eudaimonic approach to psychological well-being. *Journal of Happiness Studies*, 9(1), 13-39. <http://dx.doi.org/10.1007/s10902-006-9019-0>
- Seligman, M. E. P. (2011). *Flourish: A Visionary New Understanding of Happiness and Well-being*. Simon and Schuster.
- Short, R. J., & Talley, R. C. (1997). Rethinking psychology and the schools: Implications of recent national policy. *American Psychologist*, 52(3), 234-240. <http://dx.doi.org/10.1037/0003-066X.52.3.234>

התנהגות אזרחית ארגונית של מורים

סיגלית צמח*

שליליות, כגון תלונות או וויכוחים קטנוניים, דבר המסייע בגמישות הארגון; (ד) אדיבות ותקשורת בין עובדים – התנהגות המונעת את הבעיה בטרם היווצרה; (ה) יושר אזרחי – שותפות בקביעת הנושאים שעל סדר היום בארגון. מעורבות זו יוצרת בארגון מערכת בקרה לצורך יעול ושיפור הארגון ומאפשרת העלאת בעיות וטעויות אל פני השטח לצורך שיפור ולימוד.

וילאמס ואנדרסון (Williams & Anderson, 1991) חילקו את ההתנהגות האזרחית הארגונית לשני ממדים על פי המושא שאליה מכוונת ההתנהגות. התנהגות אזרחית ארגונית אישית (OCB-Individual) הכוללת פעולות המכוונות לרווחתם של יחידים בתוך הארגון. דוגמאות לממד זה כוללות סיוע לעמיתים שנעדרו מהעבודה, סיוע בעניינים אישיים, הפגנת אדיבות ומתן עידוד; והתנהגות אזרחית ארגונית לארגון (OCB-O-Organizational) הכוללת התנהגויות המכוונות לרווחה הכוללת של הארגון עצמו. עובדים המפגינים התנהגויות כאלה מאופיינים בדיוקנות, הימנעות מתלונות בנוגע לנושאים ארגוניים, הפגנת אחריות ועמידה בכללים ובתקנות רשמיים. חלוקה זו משלבת את שתי שיטות החלוקה לממדי ההתנהגות האזרחית הארגונית שהוצגו על ידי קודמיהם. היא דומה לחלוקה של בטמן ועמיתים (Bateman et al., 1983) בכך שהיא מחלקת את הממדים לארגון ולפרט, והיא משלבת את חמשת הממדים של אורגן (Organ, 1988) כך שהסיוע לפרט אינו מתבטא בעזרה ובסיוע בלבד, אלא מתאפיין גם בהתייחסות אישית, אדיבות ועידוד.

בשל ייחודיות הארגון הבית ספרי, סומך ודרך-זהבי (Somech & Drach-Zahavy, 2000) זיהו שלושה ממדים המכוונים למושאי התנהגות בהקשר הבית ספרי: התנהגות אזרחית ארגונית המופנית כלפי תלמידים, לדוגמה, המורה נשאר אחרי שעות העבודה כדי לשוחח עם תלמיד; כלפי צוות בית הספר, לדוגמה, התנדבות להשתתף בוועד המורים הבית ספרי; כלפי בית הספר כארגון, לדוגמה, ארגון פעילויות חברתיות לכלל בית הספר. בחינת ההתנהגות האזרחית הארגונית של מורים במהלך מגפת הקורונה הציגה ממד נוסף – התנהגות אזרחית ארגונית כלפי הורי התלמידים (Bogler & Somech, 2023). החוקרות מציעות כי ממד זה שזוהה במצבי משבר, עשוי להתאים גם במצבי שגרה.

מילות מפתח: התנהגות אזרחית ארגונית, מורים, בית ספר, התנהגות מעבר לתפקיד

<https://doi.org/10.54301/HEQU2876>

המושג 'התנהגות אזרחית ארגונית' (Organizational Citizenship Behavior ובקצרה OCB) הוצג לראשונה על ידי בטמן ועמיתים (Bateman et al., 1983) כתרומה מרצון של עובדים לארגון. התנהגות זו חורגת מעבר לעמידה בתיאור התפקיד בלבד, והיא אינה זוכה להכרה על ידי מערכת התגמולים הרשמית בארגון. היא מאופיינת ביוזמות ספונטניות של עובדים, ולא התחייבות לבקשות של עמיתים או ממונים, היא מדגישה את המחויבות הרגשית של העובד לארגון וכן את ביצועיו וחיוניותו לתפקוד יעיל ותכליתי של הארגון (Bolino et al., 2015).

ממדי ההתנהגות האזרחית הארגונית

מחקרים שבחנו התנהגות אזרחית ארגונית של מורים נשענו לרוב על תיאוריות שמקורן בהקשרים ארגוניים שאינם מתחום החינוך. כתוצאה מכך הם אימצו הגדרות המבוססות על ספרות שאינה חינוכית (Bogler & Somech, 2023). אומנם הגדרת המושג מקובלת על החוקרים, אך הם חלוקים על ממדיה (נוטוב וסומך, 2016). בטמן ועמיתים (Bateman et al., 1983) סיווגו את ההתנהגות האזרחית הארגונית לשני ממדים בהתבסס על אופי ההתנהגות: התנהגות אזרחית ארגונית – ממד זולתני (אלטרואיסטי): התנהגות המכוונת כלפי הפרט ומתבטאת בסיוע שנותן עובד לעמיתו בעת הצורך; והתנהגות אזרחית ארגונית – ממד ארגוני: התנהגות המכוונת כלפי הארגון כולו והמבוצעת מעבר לרמה המזערית המוגדרת בדרישות התפקיד הרשמיות.

אורגן (Organ, 1988) חילק את ההתנהגות האזרחית הארגונית לחמישה ממדים התורמים להצלחת הארגון: (א) זולתנות (אלטרואיזם) – התנהגות שמטרתה לעזור לעמיתים בארגון בפתרון בעיה רלוונטית של הארגון תוך צמצום כשלים; (ב) מצפוניות – מתבטאת בהגעה לעבודה לפני הזמן הנדרש, שמירה על חוקים פורמליים ובלתי פורמליים ושימוש מושכל במשאבי הארגון (חומרים, סביבת עבודה); (ג) גמישות ארגונית המלווה בהגינות – התנהגות המאופיינת בהימנעות מהתנהגויות

* ד"ר סיגלית צמח היא ראש התוכנית לניהול וארגון מערכות חינוך באקדמית חמדת ומרצה באקדמית חמדת ובמכללה ירושלים. מחקריה מתמקדים במנהיגות של מנהלי בתי ספר, עמדות והתנהגויות של מורים.

שתומכת בהתנהגות זו. גם סגנון מנהיגות של מנהל בית הספר, הכולל מנהיגות אותנטית (Shapira-Lishchinsky & Tsemach, 2014), מעצבת (Nasra & Heilbrunn, 2016) הוראתית (Barth & Tsemach, 2023) ורוחנית (Kaya, 2015) משפיע על האקלים הבית ספרי ומקדם התנהגות אזרחית בקרב המורים. כמו כן, סגנון ניהול המושרש על קבלת החלטות משותפת (Vigoda-Gadot & Meisler, 2010) מסייע גם הוא בשיפור המעורבות של המורים.

הצד האפל של התנהגות אזרחית ארגונית

למרות יתרונות ההתנהגות האזרחית הארגונית, חוקרים מביעים תהיות ביחס אליה כהתנהגות חיובית בהכרח. פינמן (Fineman, 2006) קרא לבחינה מאוזנת של ההתנהגויות הנתפסות כהתנהגויות אזרחיות ארגוניות חיוביות, וכולנו ועמיתים (Bolino et al., 2004) טענו כנגדה שלוש טענות עיקריות. ראשית, התנהגות זו יכולה לנבוע מתוך רצון לקידום עצמי וליצירת רושם חיובי. שנית, עובדים הנוקטים התנהגות זו עשויים לסבול משחיקה, עמימות בתפקיד וקונפליקט בית-עבודה, בייחוד כאשר עובד חש בלחץ מצד הארגון לביצוע תפקידים מעבר לנדרש. גם ייתכנו קשרים זניחים ואף שליליים לתוצאות חיוביות כלפי הארגון, בייחוד כאשר העובד נוקט התנהגות אזרחית ארגונית מועטה, או כאשר עובד נוקט התנהגות זו במקום התנהגות שהתפקיד מחייב.

התנהגות אזרחית ארגונית עשויה לפגוע בפרט או בארגון, ולעיתים לא ניתן להפריד בין האפקט החיובי והאפקט השלילי. לדוגמה, כאשר עובד מסייע לעמיתו במהלך יום העבודה הוא מקצר את זמן העבודה הנדרש ממנו, וכתוצאה מכך העבודה הנדרשת ממנו נפגעת. הוא אף עשוי לנטות לעזוב את מקום העבודה (פגיעה בארגון), ולחוש לחץ, תסכול ומועקה (פגיעה בפרט) (Bolino et al., 2010). ויגודה-גדוד (Vigoda-Gadot, 2006) טוען כי ייתכנו מצבים שבהם ההתנהגות האזרחית הארגונית בבית הספר אינה התנדבותית, אלא היא תוצאה של לחצים חיצוניים של מנהל בית הספר לעבוד מעבר להיקף העבודה המוגדר. הוא כינה זאת בשם 'התנהגות אזרחית כפויה' (Compulsory Citizenship Behavior – CCB). חוקרים נוספים תיארו את ההתנהגות האזרחית הארגונית כהתנהגות העשויה להיות כפויה או מאולצת, וכינו אותה 'לחץ אזרחי' (Citizenship Pressure) (Bolino et al., 2010).

ההבחנה בין משימות תוך-תפקידיות שהמורה מחויב לבצע מעצם הגדרת תפקידו, לבין התנהגויות אזרחיות ארגוניות לעיתים קרובות מעורפלת. תפיסת המורה את חובותיו מעוצבת על ידי אמונתו האישית ותפיסותיו לגבי מעשיהם של עמיתיו (Belogolovsky & Somech, 2010). כתוצאה מכך מורים עשויים להתייחס להתנהגות אזרחית ארגונית בהוראה בצורה שונה מהמורים ומהרשויות המקומיות (אופלטקה, 2022).

חשיבות התנהגות אזרחית ארגונית של מורים בבתי ספר

עבודתם של מורים בבית הספר היא כה מורכבת עד כי אי אפשר לקבע אותה רשמית במסגרת תיאורי תפקידים או חוזים. דבר זה מדגיש את נחיצותה של התנהגות אזרחית ארגונית בתוך בתי הספר. בהתחשב באתגרים כמו תקציבים מוגבלים, משכורות נמוכות, רפורמות חינוכיות תכופות (Arar & Nasra, 2019) ושינויים חברתיים-טכנולוגיים (Kim & Gatling, 2019), בתי ספר מסתמכים במידה רבה על התנהגות אזרחית ארגונית של מורים כדי לנווט את המורכבויות האלה ביעילות. יתרה מכך הקושי לשרטט את גבולות העבודה של המורים ומורכבות תפקידיהם מחייבים את בתי הספר להסתמך על מורים העוסקים בהתנהגויות כאלה (Cheng, 2016).

התנהגות אזרחית ארגונית שמפגינים מורים מניבה תוצאות חיוביות לבתי הספר. היא משפרת את הלמידה של התלמידים (Sun & Leithwood, 2015) ומטפחת תלמידים עם התנהגות אזרחית ארגונית המתבטאת בפעילויות התנדבותיות, עזרה לאחרים, אכפתיות ודאגה לאחר (Oplatka, 2009), נוסף לכך מורים המפגינים התנהגות אזרחית ארגונית חווים בעצמם יתרונות, כגון חדשנות מוגברת בהוראה (Khan et al., 2020), שביעות רצון בעבודה (Singh & Singh, 2018) והפחתת רצונם לעזוב את עבודתם. יתר על כן, התנהגות אזרחית ארגונית משפיעה על התדמית היעילות הבית ספרית (Bukhari & Kamal, 2019) ומטפחת חדשנות בצוות (Somech & Khotaba, 2017).

מה מניע מורים להתנהגות אזרחית ארגונית?

הבנת המניעים של מורים לעסוק בהתנהגות אזרחית ארגונית היא חיונית לצורך טיפוח התנהגויות כאלה בסביבה החינוכית. מורים מציגים התנהגות אזרחית ארגונית מתוך שילוב של מאפיינים אישיים, גורמים ארגוניים וסגנונות מנהיגות. מאפיינים אישיים כגון מסוגלות עצמית (Choong et al., 2019), שביעות רצון של מורים בעבודה (Zeinabadi, 2010) ותחושת העצמה (Joo and Jo, 2017) הם רק חלק מהמרכיבים המניעים מורים לפעול באופן פעיל ומעורב. נוסף לכך, גורמים ארגוניים, כגון אקלים אתי (Bolino et al., 2015), אמן (Choong et al., 2019) וצדק ארגוני (Singh and Singh, 2019) תורמים ליצירת סביבה

המקורות

אופלטקה, י' (2022). יסודות מנהל החינוך - מנהיגות וניהול בארגון החינוכי. פרדס.

נוטוב, ל' וסומך, א' (2016). מנהלים מעל ומעבר: ההתנהגות האזרחית הארגונית בקרב מנהלי בית ספר. **מגמות**, נא(1), 184-157.

סטודני, מ' ואופלטקה, י' (2011). זה מעבר לתפקיד: רכיבי ההתנהגות האזרחית ארגונית של גננות בישראל. **דפים**, 51, 139-105.

שכטר, ח' (2015). **תנו לנו להוביל: מנהלי בתי-הספר בחזית הרפורמות**. רמות.

Angelle, P., & Teague, G. M. (2014). Teacher leadership and collective efficacy: Teacher perceptions in three US school districts. *Journal of Educational Administration*, 52, 6, 738-753. <https://doi.org/10.1108/JEA-02-2013-0020>

Arar, K., & Nasra, M. A. (2019). Leadership style, occupational perception and organizational citizenship behavior in the Arab education system in Israel. *Journal of Educational Administration*, 85-100, 1, 57. <https://doi.org/10.1108/JEA-08-2017-0094>

Barth, A., & Tsemach, S. (2023). Empowerment as a mediator between instructional leadership and teachers' organizational citizenship behavior. *Research in Educational Administration and Leadership*, 8, 2, 335-371. <https://doi.org/10.30828/real.1282746>

Bateman, T. S., & Organ, D. W. (1983). Job satisfaction and the good soldier: The relationship between affect and employee "citizenship". *Academy of Management Journal*, 26, 4, 587-595. <https://doi.org/10.2307/255908>

Bogler, R., & Somech, A. (2023). Organizational citizenship behavior (OCB) above and beyond: Teachers' OCB during COVID-19. *Teaching and Teacher Education*, 130, 104183.

Bolino, M. C., Hsiung, H. H., Harvey, J., & LePine, J. A. (2015). "Well, I'm tired of trying!" Organizational citizenship behavior and citizenship fatigue. *Journal of Applied Psychology*, 100, 1, 56-74. <https://doi.org/10.1037/a0037583>

Bolino, M. C., Turnley, W. H., Gilstrap, J. B., & Suazo, M. M. (2010). Citizenship under pressure: What's a "good soldier" to do? *Journal of Organizational Behavior*, 31, 6, 835-855. <https://doi.org/10.1002/job.635>

Bolino, M. C., Turnley, W. H., & Niehoff, B. P. (2004). The other side of the story: Reexamining prevailing assumptions about organizational citizenship behavior. *Human Resource Management Review*, 14, 2, 229-246. <https://doi.org/10.1016/j.hrmr.2004.05.004>

Bukhari, I., & Kamal, A. (2019). Relationship of organizational politics, organizational support, transformational leadership and other work-related factor with turnover intention among university teachers. *Pakistan Business Review*, 20, 3, 641-655.

Cheng, K. T. (2016). Doing good in public schools: examining organizational citizenship behavior in primary school teachers. *Journal of Management and Organization*, 22(4), 495-516.

התנהגות אזרחית ארגונית של מורים ב'עולם החדש' – רפורמות 'אופק חדש' ועוז לתמורה: ניתוח ביקורתי

שינויים באופן שבו מתגמלים מורים, שדורבנו על ידי רפורמות חינוכיות כמו 'אופק חדש' ועוז לתמורה, מעלים שאלות לגבי ההצטלבות בין התנהגות אזרחית ותמריצים כספיים. זה מכבר מורים זכו להכרה בשל תרומתם החורגת מההתחייבויות החוזיות שלהם, דוגמת הובלת פעילויות מחוץ לבית הספר הנובעת מתוך רצון אותנטי להעשיר את קהילת בית הספר. אומנם כיום עשויים להיות תגמולים צנועים הקשורים לפעולות כאלו, אך הם אינם מאפילים על הרוח הבסיסית של התנדבות וזולתנות (אלטרואיזם) המניעים את מעורבות המורים.

במסגרת בית הספר הערך הפנימי של תרומה לקהילת בית הספר עולה בהרבה על כל פיצוי כספי, והתגמולים הניתנים משמשים כהוקרה על מסירות ומאמצי המורים. צמצום התנהגויות אלה לעסקאות ולרווח כספי גרידא מסתכן בערעור המניעים העמוקים יותר שדוחפים מורים לעשייה מעבר לדרישות התפקיד. ואכן מורים המועסקים ברפורמת 'אופק חדש' בישראל הביעו חשש מפני פגיעה פוטנציאלית ברוח ההתנדבות, והשינוי בשיח התרבותי ארגוני – משיח של מסירות לחשיבה חוזית יותר (שכטר, 2015).

לסוג התנהגויות אזרחיות ארגוניות של מורים אך ורק כפעולות שאינן מתגמלות, פירושו להתעלם מהרוח האמיתית של התנדבות ומסירות שמניעה מורים. חיוני להכיר בכך שבקרב מורים התנהגויות שנחשבו בעבר כהתנהגויות אזרחיות ארגוניות, בעיקר מכיוון שלא קיבלו תמריצים ותוספת שכר, עדיין צריכות להיות מוכרות ככאלה כיום. אפילו עם תמריצים מזעריים שאינם מפחיתים את מעמדם כהתנהגות אזרחית ארגונית, פעולות אלו ממשיכות להמחיש את המחויבות של המורים למשימה ולמטרות הארגון. על ידי הכרה בהקשר הרחב יותר של תרומתם, המורים יישארו מחויבים למשימה ולמטרות הארגון מתוך תחושת מסירות אמיתית.

ראוי לציין שהתנהגות אזרחית ארגונית משתרעת על פני מערכת החינוך כולה. אומנם ערך זה מתמקד בחקר התנהגות אזרחית ארגונית שמפגינים מורים, אך חשוב לציין שנבחנו גם התנהגות אזרחית ארגונית של גננות (סטודני ואופלטקה, 2011) והתנהגות אזרחית ארגונית של מנהלי בתי ספר (נוטוב וסומך, 2016).

- Tsemach, S., & Barth, A. (2023). Authentic leadership as a predictor of organizational citizenship behavior and teachers' burnout: What's 'quiet quitting' got to do with it? *Educational Management Administration & Leadership*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1177/17411432231212288>
- Vigoda-Gadot, E. (2006). Compulsory citizenship behavior: Theorizing some dark sides of the good soldier syndrome in organizations. *Journal for the Theory of Social Behavior*, 36, 1, 77-93. <https://doi.org/10.1111/j.1468-5914.2006.00297.x>
- Vigoda-Gadot, E., & Meisler, G. (2010). Emotions in management and the management of emotions: The impact of emotional intelligence and organizational politics on public sector employees. *Public Administration Review*, 70, 1, 72-86. <https://doi.org/10.1111/j.1540-6210.2009.02112.x>
- Williams, L. J., & Anderson, S. E. (1991). Job satisfaction and organizational commitment as predictors of organizational citizenship and in-role behavior. *Journal of Management*, 17, 3, 601-617. <https://doi.org/10.1177/014920639101700305>
- Zeinabadi, H. (2010). Job satisfaction and organizational commitment as antecedents of Organizational Citizenship Behavior (OCB) of teachers. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 5, 998-1003.
- Choong, Y. O., Ng, L. P., Ai Na, S., & Tan, C. E. (2020). The role of teachers' self-efficacy between trust and organizational citizenship behaviour among secondary school teachers. *Personnel Review*, 49, 3, 864-886.
- Fineman, S. (2006). On being positive: Concerns and counterpoints. *Academy of Management Review*, 31, 2, 270-291. <https://doi.org/10.2307/20159201>
- Kaya, A. (2015). The Relationship between Spiritual Leadership and Organizational Citizenship Behaviors: A Research on School Principals' Behaviors. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 15, 3, 597-606.
- Khan, M.A., Ismail, F.B., Hussain, A. and Alghazali, B. (2020). 'The interplay of leadership styles, innovative work behavior, organizational culture, and organizational citizenship behavior', *SAGE Open*, 10, 1, <https://doi.org/2158244019898264>
- Kim, J. S., & Gatling, A. (2019). Impact of employees' job, organizational and technology fit on engagement and organizational citizenship behavior. *Journal of Hospitality and Tourism Technology*, 10, 3, 323-338. <https://doi.org/10.1108/JHTT-04-2018-0029>
- Nasra, M. A., & Heilbrunn, S. (2016). Transformational leadership and organizational citizenship behavior in the Arab educational system in Israel: The impact of trust and job satisfaction. *Educational Management Administration & Leadership*, 44, 3, 380-396.
- Oplatka, I. (2009). Organizational citizenship behavior in teaching: The consequences for teachers, pupils, and the school. *International Journal of Educational Management*, 23.5, 375-389.
- Organ, D. W. (1988). *Organizational citizenship behavior: The good soldier syndrome*. Lexington.
- Shapira-Lishchinsky, O., & Tsemach, S. (2014). Psychological empowerment as a mediator between the teachers' perceptions of authentic leadership and their withdrawal and citizenship behaviors. *Educational Administration Quarterly*, 50, 4, 672-712. <https://doi.org/10.1177/0013161X13513898>
- Singh, S. K., & Singh, A. P. (2018). Interplay of organizational justice, psychological empowerment, organizational citizenship behavior, and job satisfaction in the context of circular economy. *Management Decision*, 57, 4, 937-952.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2014). Teacher self-efficacy and perceived autonomy: Relations with teacher engagement, job satisfaction, and emotional exhaustion. *Psychological Reports*, 114, 1, 68-77. <https://doi.org/10.2466/14.02.PR0.114k14w0>
- Somech, A., & Drach-Zahavy, A. (2000). Understanding extra-role behavior in schools: The relationships between job satisfactions, sense of efficacy, and teachers' extra-role behavior. *Teaching and Teacher Education*, 16, 5-6, 649-659. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(00\)00012-3](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(00)00012-3)
- Somech, A., & Khotaba, S. (2017). An integrative model for understanding team organizational citizenship behavior: Its antecedents and consequences for educational teams. *Journal of Educational Administration*, 55, 6, 671-685.
- Sun, J., & Leithwood, K. (2015). Leadership effects on student learning mediated by teacher emotions. *Societies*, 5, 3, 566-582.

חינוך לקוסמופוליטיות: טיפולוגיה של הגישות, הביקורת בספרות וחשיבה חדשה על המושג

אלי וינוקור*

מילות מפתח: אזרחות עולם, קוסמופוליטיות, חינוך לאזרחות גלובלית, גלובליזציה

<https://doi.org/10.54301/QPFO7642>

החולקת היסטוריה, תרבות, לאום וחזון משותפים, ואילו היום מושגים, כגון היברידיות תרבותית, גיוון, רב־תרבותיות, זכויות של מיעוטים, פוליטיקה של זהויות, זכויות אדם ועוד, מעלים את הצורך בחשיבה על צורות פוסט־לאומיות חדשות של אזרחות שמדלגות מעל למדינת הלאום ויוצרות מחויבות לצורות חדשות של התארגנות אזרחית ותרבותית (Delanty, 2009).

אין זה פלא, אפוא, כי הקוסמופוליטיות הפכה לאחרונה לאחד ממוקדי הדיון המחקרי הערים ביותר בקרב מדעי הרוח ומדעי החברה (ראו, בין השאר: Brown & Held 2010; Delanty, 2012). במקביל, תיאוריות קוסמופוליטיות מפותחות נידונות בהרחבה גם בשדה החינוכי (לדוגמאות בולטות ראו: Hansen 2017).

עם זאת, העיסוק הגובר בקוסמופוליטיות גבה גם מחיר מסוים. עיון בספרים ובמאמרים שראו אור בתחום, יעלה עשרות הגדרות של המושג (לטיפולוגיות כלליות ראו: Delanty, 2009; Kleingeld & Brown, 2011, pp. 18-50). לטיפולוגיות בתחום החינוך: Hansen, 2017) עד כי "מרב עצים, קשה לראות את היער". על כן, בדברים שלהלן אדלה מהספרות את העקרונות המרכזיים הרלוונטיים לעיסוק חינוכי בתחום.

טיפולוגיה של הספרות

בקליפת אגוז יביא תכלול (אינטגרציה) של ההשקפות הקוסמופוליטיות לכל הפחות לשלוש דרישות כלפי אזרח העולם.

א. **מחויבות ודאגה לאחר.** קוסמופוליטיות מבקשת מכל אדם לכלול את הזולת במערכת שיקוליו, להיות מסוגל "לשים את עצמי בנעלי האחר" (Nussbaum, 1996), להתעניין בתרבותו (Hannerz, 1990), לנהל עימו דיאלוג, גם אם יש סתירות מהותיות במערכות הערכים שלנו (Appiah, 2008, 2010), ואף לדאוג לזכויותיו או לצרכיו. דאגה זו ראוי שתתרחב מעבר למעגלי הדאגה הקרובים של האדם (Nussbaum, 1996). בהקשר זה, הקוסמופוליטיות מוגדרת כטרנספורמציה בערכיהם של הנפגשים במרחב פיזי או מדומיין (Delanty, 2009), או כ"התגברות על האחרות של האחר" (Beck, 2002, p. 18).

קוסמופוליטיות, היונקת מהמילה היוונית קוסמופוליטיס (אזרח העולם), היא תיאוריה אתית וסוציו־פוליטית, הרואה בכל בני האדם אזרחים בקהילה אנושית אחת. זוהי תפיסה נורמטיבית ביסודה, היוצאת מתוך נקודת הנחה שכל אדם הוא אזרח העולם ומתוך כך הוא "חב נאמנות לקהילה הכלל עולמית של בני האדם" (Nussbaum, 1996, p. 4), בין כמטאפורה ובין כקריאה לפעולה פוליטית בפועל. החינוך לקוסמופוליטיות (ראו למשל: Hansen, 2017; Nussbaum 1996; Todd, 2009), שבו מתמקד ערך זה, הוא עיבוד של השקפה זו לתגובה חינוכית, המבקשת, בין היתר, להתמודד עם האתגרים שמולידה הגלובליזציה מתוך שאיפה לנתב את היכולה (הפוטנציאל) הגלומה בה לכיוון שיטיב יותר עם כלל תושבי העולם.

כל כך על שום מה? כל כך על שום שאנו חיים ב'חברת סיכון', בניבו של הסוציולוג הגרמני אורליך בק, המתאפיינת בכך שהאנושות מביאה על עצמה סיכונים חדשים כדוגמת משבר אקולוגי, טרור, חוסר שוויון כלכלי, אבטלה גואה, פגיעה מהותית בזכויות אדם ועוד (Beck, 2002). כדי להתמודד עם הסיכונים האלה בצורה מושכלת, טוען בק, עלינו לאמץ נקודת מבט חדשה – נקודת מבט 'קוסמופוליטית' (בק, 2012).

לדעתו של בק, עידן הלאומיות טרם הסתיים, אך האנושות כבר נכנסה אל שלב מעבר, המתאפיין בקישוריות מעבר למסגרת הלאומית, גם אם עדיין לא ניתן לחמוק מהשפעת ההיבט הלאומי על חיינו. מצב חדש זה מחייב אימוץ של פרדיגמה מחשבתית שונה, המסוגלת להתמודד באופן יצירתי עם מצב מורכב של 'גם וגם' ולזכות לביסוס אמפירי במסגרת "מדעי חברה ומדינה קוסמופוליטיים חדשים" (בק, 2012, עמ' 28).

התמורות שעובר מושג האזרחות בימינו הן דוגמה לכך. בעבר המושג 'אזרחות' אפיין קהילה פוליטית ברורה ותחומה,

* ד"ר אלי וינוקור הוא סגן הנשיא לאסטרטגיה, לפיתוח אקדמי ולבינאום במכללה האקדמית גורדון לחינוך בחיפה וראש החוג לחינוך חברתי-קהילתי שם.

ב. **פתיחות רפלקטיבית, גמישות מחשבתית ומוכנות לשינוי הדדי.** כדי ליצור את התנאים למפגש ראוי בין אדם לאדם, חובה שתהיה לצדדים השונים גמישות מחשבתית בסיסית שתאפשר להתמודד ברצינות עם השקפות עולם שונות וסותרות, כמו גם מסוגלות ובגרות לערוך רפלקציה כנה על מפגש שכזה, ובכלל זאת גם מוכנות לשינוי ההדדי שרפלקציה כזו יכולה להוליד (Hansen, 2017). דרישה זו מתבטאת בכתיבתם של הוגים המשתייכים לזרמים הנורמטיביים יותר של הקוסמופוליטיות, לאמור: הקוסמופוליטיות המוסרית, התרבותית, הסוציולוגית ובמידה מסוימת גם הפוליטית. אליהם מצטרפים ההוגים המשתייכים לקוסמופוליטיות האנתרופולוגית המבקשים לזהות מגמות כאלו בשדה ובקרב בני תרבויות שוליים (Werbnier, 2008).

ג. **נקיטת פעולה מעשית לשינוי מציאות.** מעורבות מעשית בקידום צדק ברמה האישית, ברמה הקהילתית, ברמה הלאומית וברמה הבינלאומית.

הקוסמופוליטיות הפוליטית (Held, 1995) קוראת לקידום חוקים, מערכות פנים-מדיניות, אזוריות ובין-לאומיות, אשר יגנו על זכויות אזרחי עולם במדינותיהם ובמהלך תנועתם ממדינה למדינה. בצידה, הקוסמופוליטיות הכלכלית מבקשת לאפשר לכמה שיותר ציבורים בעולם לחיות חיים שהם עצמם מגדירים כראויים (Sen, 1993). הקוסמופוליטיות התרבותית הביקורתית מציעה דרכי התנגדות חלופיות לחתירה תחת הסדר המערבי הלא שיווני (Bhabha, 1994). לאלה ניתן להוסיף קריאה למהלכים פילנתרופיים וממשלתיים הנובעים מההכרה במחויבות ובאחריות לזולת, שמטרתן להרחיב את נוכחות הצדק בחייהם של אזרחי העולם (Singer, 2004; Beck, 2007; Cheah, 2006).

ביקורת על הקוסמופוליטיות

ככל רעיון נורמטיבי המבקש למצוא מקום בשדה החינוך, השיח הקוסמופוליטי אינו חף מביקורת, במיוחד בנוגע לפער שבין רעיונות נעלים למציאות יום-יומית, ובאופן קונקרטי יותר לאתגרים שמציב החינוך לקוסמופוליטיות בפני זהות קבוצתית ופרטנית.

א. **הביקורת הפוליטית.** למרות הניסיון לטעון כי קוסמופוליטיות היא הריאליזם של ימינו (Held & Brown, 2010), האזרחות הלאומית עדיין דומיננטית, במיוחד לנוכח אתגרי השעה הכלכליים והפוליטיים, המביאים להקצנת השיח כנגד אחרים בחברה. לביקורת זו מצטרפת ביקורת המשגתית, ולפיה השקפות נורמטיביות על אזרחות גלובלית הן א-פוליטיות ביסודן. איזה מצע משותף יאחד לכדי קהילה פוליטית אחת תושבים שלהם שפה, אינטרסים, אתגרים ואף פלטפורמה פוליטית שונים (Miller, 2011)?

ב. **הביקורת הקהילתית.** קהילתנים טוענים שאתיקה פורחת במרחב תחום, בין אנשים החולקים היסטוריה, תרבות וקהילה משותפים 'גדושים' (Walzer, 1994). לטענת וולצר, גם אושר וחיים מלאי משמעות הם מושגים הנדונים במערכות יחסים קורקטיות. כיצד ייראו חיים בעלי משמעות בקהילה גלובלית אמורפית שחבריה אינם חולקים זה עם זה כל היסטוריה, תרבות או מחויבות משותפת? לשיטת וולצר, אלה יקרסו ברגע שבו תיבחן מחויבותם ההדדית של חברי קהילה כזו.

ג. **הביקורת הדתית.** הניסיון לשרטט רשימה של 'ערכים ומאפיינים אוניברסליים' או לבסס 'חזון של טוב' על בסיס ערכים סוקראטיים והסתמכות על טיעונים אמפיריים ואובייקטיביים – יוצא חוצץ כנגד תפיסות דתיות רבות. על אף שהוגים שדוגלים בהשקפות קוסמופוליטיות שואפים, כביכול, 'לדור בנעלי הזולת', השקפותיהם אינן רגישות לעובדה שאנשים רבים שואבים את חזון הטוב שלהם מתפיסתם הדתית, שמתנגשת עם תפיסות רציונליסטיות מערביות אינטלקטואליות (Alexander, 2015). כתוצאה, הקוסמופוליטיות אינה מתקבלת בחלקים רבים בעולם למרות נחיצותה באזורים אלו.

ד. **הביקורת התרבותית.** הוגי הקוסמופוליטיות הואשמו בקידום ערכים של נאורות כמו הומוגניות של תרבויות, עיליתנות (אליטיזם), מושבנות (קולוניאליזם) ואירוצנטריות (Delanty, 2008; Kymlicka & Walker, 2012; Werbnier, 2008). חלק מהמבקרים הציעו להכיר בקשרים המקומיים כמהותיים ליכולת בני האדם לטפח תשקופת (פרספקטיבה) קוסמופוליטית (Appiah, 2010), שהיא "הפרספקטיבה הקוסמופוליטית דורשת ומערבת את אותם השורשים שמעליהם היא מבקשת להתעלות" (Kymlicka & Walker, 2012, p.1). על כן, הקוסמופוליטיות הופכת "באופן פרדוקסלי גם אוטופית וגם דיסטופית". היא אוטופית בציפייתה לכינון מדינה דמוקרטית גלובלית, אך דיסטופית ב"דיכוי גיוון תרבותי ולשוני ובאופן שבו היא פותחת את הדלת לאימפריאליזם" (שם, עמ' 3).

ה. **הביקורת החינוכית.** בתי ספר ציבוריים שירתו תמיד מטרות לאומיות. מראשית ימי המדינה בתי הספר פעלו להעצמת תכלול (אינטגרציה) לאומי ותרבותי במטרה להוליד קהילה אזרחית לאומית המאוחדת סביב אמונות, אידיאלים ומנהגים משותפים (Parker, 2011). החינוך לאזרחות במדינה דמוקרטית נתפס אפוא כמסד לסוציאליזציה של אזרחים מודעים ופעילים. מדוע מדינת הלאום תסכים לשלב בתוך 'המכשירים' לשימור אופייה הייחודי, רכיבים קוסמופוליטיים שנתפסים לרוב כמכרסמים באותה ייחודיות בדיוק?

מבחינה פילוסופית, הביקורות מאתגרות את הניסיון 'לטפח' אנושיות, שכן גישות קוסמופוליטיות מתעלמות מ"ההיבטים האנושיים מאוד שמתוכם נובעים מעשינו הלא-אנושיים" (Todd, 2011).

השיח במקצועות ההיסטוריה והאזרחות, כך שיאפשרו הבנה מחודשת ועמוקה יותר של התהליכים שהביאו להיווצרותן של אומות ודתות והרחבת השיח על אזרחות מעבר להקשר הלאומי המצומצם.

כך למשל, בהקשר ההיסטורי ניתן לתת דגש על האופן שבו היבטים קוסמופוליטיים או א־קוסמופוליטיים באים לידי ביטוי בטקסטים של האבות המייסדים של אומה נתונה, כמו גם על הפער בין הצהרות על נייר לבין מעשים בשדה. דוגמה בולטת בזירה הישראלית יכולה להיות דיון במגילת העצמאות והערכים הקוסמופוליטיים שנובעים ממנה אל מול אתגרי המדינה בהגשמת מושגי השוויון והצדק ביחס לציבורים יהודים ולא יהודים, וכן במידה שבה עוסקים בכך בלימודי האזרחות (ימיני, 2015).

דוגמה נוספת יכולה להיות בחינת ערכיה של תרבות או דת מסוימת מתוך פריזמה פרשנית שמבקשת להבליט את הערכים המוסריים שמכוננים אותם. הסתכלות בכתבי יסוד קאנוניים דרך פרשנות קוסמופוליטית יכולים להעיד על חשיבות השוני, הדיאלוג והכבוד ההדדי, דווקא מתוך השורשים הדתיים הייחודיים של אומה נתונה. הגותו של הרב ד"ר יונתן זקס, רבה הראשי של אנגליה לשעבר הוא ביטוי בולט לכך בנוגע לדת היהודית (Sacks, 2004). לדידו של זקס, הדרך המרכזית להצדקת קיומם של חיים יהודיים בימינו כרוכה בהבנה עמוקה של כתבי הקודש היהודיים וההיסטוריה היהודית. המשנה במסכת סנהדרין שואלת "מדוע נברא האדם יחידי?". והיא עונה: "שלא יאמר אדם לחברו אבא גדול מאבך" (משנה, סנהדרין, ד, ה). זקס טוען שהדבר נעשה כדי ללמדנו על כך שעוד לפני שהיה אברהם, היה אדם. על כן כל בני האדם ראויים לכבוד ולהערכה, שהרי הם כולם בניו של אדם. זאת ועוד, כפי שהיהודים נרדפו לאורך דורות וסבלו מאי-כבוד לשוני, כך כיום על היהודים להתרחק מהתנשאות על הזולת ולעמוד דווקא על חשיבותו של השוני ועל ההגנה עליו מפני המבקשים לבטלו. הבנה עמוקה של החזון היהודי שעליו שמר העם לאורך דורות, יכולה לסייע לתלמידים להכיר בקיום של חזונות מקבילים ושונים בדבר הדרך הראויה לחיות ולהיות מסוגלים לנהל דיאלוג מכבד עם מאמיניהם (Vinokur, 2022).

קוסמופוליטיות יכולה לבוא לידי ביטוי גם בצורות של חינוך לאזרחות שמבקשות לעודד השתתפות אזרחית ברמה המקומית, ובד בבד להתייחס גם להשלכות מעשינו כאזרחי מדינה מסוימת על אחרים שאינם משתייכים לקבוצת ההשתייכות הפוליטית שלנו. לצד זאת, כדי לקדם קוסמופוליטיות ברמה המקומית חוקרים הציעו לשלב בכיתות בין קבוצות הטרוגניות במקום להפריד ביניהן; לעודד את יכולת הילד ליישם את הערכים והחוקים של השתתפות דמוקרטית בין קהילות; להעמיק חקור על זכויות אדם באמצעות התבוננות במקרי מבחן בחברות אחרות מנקודת מבט 'פנימית'; לפתוח תוכניות להחלפת משלחות של תלמידים כדי להכיר את המציאות הפוליטית במדינות

3. (2009, p. 3). הניסיון ההומניסטי לטפח בילדים תמונת אנושיות אידיאלית, 'משותפת' כביכול, מתעלם מהדחפים האלימים שמפעמים בקרבם ובסביבתם, ומציגים מצג שווא פשטני של המציאות. חינוך קוסמופוליטי ראוי שיקדם חינוך שמודע לאי-השלמות של האדם והחברה ואף למורכבות ולהיבטים המטרידים שטמונים ביחסים הבין-אישיים.

ביקורת נוספת נוגעת לאתגר 'חומר הדלק': מהם הזרז, המניע, המוטיבציה, שיגרמו לילדים לרצות לממש מבחירתם ומרצונם החופשי את הערכים הנעלים שאליהם קוראים הוגי הקוסמופוליטיות? (Vinokur, 2018).

קוסמופוליטיות מושרשת

הניסיון לגשר בין המתח שבין השקפות פתוחות כמו הקוסמופוליטיות לבין השקפות סגורות כמו דתיות, לאומיות, קהילתנות, הביא להיווצרות של מושג ביניים, המגשר בין שתי ההשקפות המתחרות. החינוך ל'קוסמופוליטיות מושרשת' (rooted cosmopolitanism), כפי שכונה בספרות (Vinokur, 2018), מהווה ההזמנה להתבונן בקוסמופוליטיות מתוך פריזמה של תרבות קונקרטית במקום ממבט על מתנשא ומנותק הקשר.

אפיה, מהראשונים לעסוק במושג מבחינה חינוכית (Appiah, 2008), הגדירו כ'אוניברסליות + שוני' והציע כי נאמנות האדם לתרבותו אינה סותרת את הקוסמופוליטיות ואף מסוגלת להצמיח מחויבות וכבוד עמוקים לשוני. במהלך השנים צמחו להמשגה זו מגוון מקבילות, כגון 'קוסמופוליטיות מקומית', 'קוסמופוליטיות מעוגנת', 'קוסמופוליטיות ממוקמת' ו'קוסמופוליטיות מוטבעת'. אך המשמעות נותרה דומה – הכרה במחויבות המוסרית כלפי כל בני האדם תוך הדגשת המקור התרבותי/המקומי/הלאומי שמתוכו נובעת מחויבות זאת (Kymlicka & Walker, 2012, p. 3). בתפיסות שורשיות אלה, מושגים כמו 'גיוון תרבותי' ו'משילות עצמית/מקומית/לאומית' הועדפו על פני מושגים כוללניים וחסרי רגישות לשוני, שזוהו בעבר עם הקוסמופוליטיות, כמו 'משילות גלובלית' או 'תרבות גלובלית משותפת'.

לטענת תומכי הגישה, חינוך לקוסמופוליטיות, היונק מערכיה ההיסטוריים, התרבותיים או הדתיים של תרבות ייחודית, עשוי לסייע למחנכים לקדם ערכים כלל אנושיים בתוך זירה חינוכית מקומית (Hansen, 2017; Nussbaum, 2011; Vinokur, 2018). גישה שכזאת יכולה לשמש גשר בין דתות שונות באמצעות טיפוח ערכים קוסמופוליטיים כפתיחות, דיאלוג, דאגה ואחריות לאחר, מתוך הדת ולא מחוצה לה.

קוסמופוליטיות מושרשת במערכת החינוך

חינוך לקוסמופוליטיות יכול לבוא לידי ביטוי בזירה המקומית בצורות שונות. דוגמאות נפוצות בספרות כוללות את הרחבת

Brown, G. W. & Held, D. (2010). *The Cosmopolitanism Reader*. Polity Press.

Cheah, P. (2006). *Inhuman Conditions: On Cosmopolitanism and Human Rights*. Harvard University Press.

Delanty, G. (2009). *The Cosmopolitan Imagination: The Renewal of Critical Social Theory*. Cambridge University Press.

Delanty, G. (2012), Introduction: the emerging field of cosmopolitan studies. In G. Delanty (ed.), *Handbook of Cosmopolitanism Studies* (pp. 1-8). Routledge.

Hannerz, U. (1990). Cosmopolitans and locals in world culture. *Theory, Culture and Society*, 7, 2, 237-251.

Hansen, D. T. (2017). *The Teacher and the World: A Study of Cosmopolitanism as Education* (2nd edition). Routledge.

Held, D. (1995). *Democracy and the Global Order: From the modern state to cosmopolitan governance*. Stanford University Press.

Kleingeld, P. & Brown, E. (2011). Cosmopolitanism. In E. N. Zalta (ed.), *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Spring 2011 Ed.).

Kymlicka, W., & Walker, K. (2012). *Rooted Cosmopolitanism: Canada and the World*. University of British Columbia Press.

Miller, D. (2011). *The Idea of Global Citizenship*. Nuffield College, Oxford University.

Nussbaum, M. C. (1996). Cosmopolitanism and patriotism. In M., C. Nussbaum & J. Cohen (eds.), *For Love of Country: Debating the limits of patriotism* (pp. 3-21). Beacon Press.

Nussbaum, M. C. (2011). *Teaching patriotism: Love and Critical Reform*. University of Chicago Public Law & Legal Theory Working Paper No. 357.

Osler, A., & Starkey, H. (2010). *Teachers and Human Rights Education*. Trentham Books Ltd.

Papastephanou, M. (2011). *Eccentric Cosmopolitanism and a Globalized World*. Paradigm.

Parker, W. C. (2011). International education in US public schools. *Globalisation, Societies and Education*, 9, 3-4, 487-501.

Roth, K., & Burbules, N. (2011). Special issue: Philosophical perspectives on cosmopolitanism and education, *Educational Philosophy and Theory*, 43, 3, 205-316.

Sacks, J. (2004). *The Dignity of Difference*. Continuum.

Singer, P. (2004). *One World: The ethics of globalization*. Yale University Press.

Todd, S. (2009). *Toward an Imperfect Education: Facing Humanity, Rethinking Cosmopolitanism*. Paradigm Publishers.

Vinokur, E. (2018). Cosmopolitan education in local settings: Toward a new civics education for the 21st century. *Policy Futures in Education*, 16, 8, 964-984

Vinokur, E. (2022). Education toward Rooted Cosmopolitanism Viewed from a Religious Prism: The Case of Rabbi Ashlag's Social Altruistic Doctrine. *Religions*, 13, 10, 933.

Walzer, M. (1994). *Thick and Thin: Moral arguments at home and abroad*. University of Notre Dame Press.

Werbner, P. (2008). *Anthropology and the new cosmopolitanism: Rooted, feminist and vernacular perspectives*. Berg.

שונות וליידיס תוכניות מוסדיות ודו־צדדיות בשיתוף האו"ם (Archibugi, 2012).

עוד בהקשר החינוך לאזרחות, אוסלר וסטארקי (Osler & Starky, 2010) ביקשו לתת דגש רב יותר בתוכניות הלימודים על הרחבת התפיסה של תלמידים מעבר לגבולות נקודת הייחוס הלאומית הצרה. לטענת אוסלר וסטארקי, לנוכח השפעות הגלובליזציה ולנוכח העובדה כי הזירה המקומית הפכה כיום למגוונת מאוד מבחינת תרבותית, בימינו יש צורך להגדיר את החינוך לאזרחות קוסמופוליטית כצורה החדשה של חינוך לאזרחות. מטרת החינוך הקוסמופוליטי, אם כן, היא לאפשר לתלמידים לקשור בין הקונטקסט המקומי שלהם לבין קונטקסט רחב יותר – ובכלל זאת, הבנה רחבה יותר של המושג 'זהות לאומית' והכרה בכך שהזהות הלאומית שלך יכולה להיתפס באופן שונה על ידי אנשים שונים. האתגר המרכזי של החינוך לקוסמופוליטיות, כפי שאוסלר וסטארקי רואים אותו, הוא קבלת אחריות משותפת לעתיד המשותף שלנו ולפתרון הבעיות המשותפות שלנו. לטענתם, דווקא בשל הגלובליזציה עולה הצורך לצייד את דור העתיד בידע, בכישורים ובגישות שיאפשרו לו לשחק תפקידי מפתח בזירה המקומית והעולמית גם יחד.

לטענתם, זהות בני הנוער כיום היא רב־גונית ודינאמית, המשלבת השקפות עולם מקומיות, לאומיות ובין־לאומיות. לפיכך, החינוך לאזרחות מקומית צר מלהכיל את החוויות והזהויות האישיות שלהם. לעומת זאת, חינוך לאזרחות קוסמופוליטית המקדיש מקום מרכזי לשלום, לזכויות אדם, לדמוקרטיה על־לאומית ולפיתוח עולמי, מסוגל להקנות לצעירים מסגרת מושגית שתאפשר להם להביט בעצמם כעל אזרחים בעלי זכויות וחובות מקומיות וגלובליות.

המקורות

ימיני, מ' (2015). *מקומיות, קוסמופוליטיות ואינטרנציונליזציה בחינוך*. מאגנס.

Alexander, H. A. (2015). *Reimagining Liberal Education: Affiliation and Inquiry in Democratic Schooling*. Bloomsbury.

Appiah, K. A. (2008). Education for global citizenship. *Yearbook of the National Society for the Study of Education*, 107, 1, 83-99.

Appiah, K. A. (2010). *Cosmopolitanism: Ethics in a World of Strangers*. W. W.

Archibugi, D. (2012). Cosmopolitan democracy: a restatement. *Cambridge Journal of Education*, 42,1, 9-20.

Beck, U. (2002). The cosmopolitan society and its enemies. *Theory, Culture & Society*, 19, 1-2, 17-44.

Beck, U. (2007). The cosmopolitan condition: why methodological nationalism fails. *Theory, Culture & Society*, 24, 7-8, 286-290.

Bhabha, H. (1994). *The location of culture*. Routledge.

חינוך מונטסורי: רקע, עקרונות ויישומים

גלעד גולדשמידט*

מילות מפתח: חינוך מונטסורי; מריה מונטסורי; חינוך אלטרנטיבי; חינוך לעצמאות; אביזרי למידה

<https://doi.org/10.54301/DACE4607>

חינוך מונטסורי נשען על אישיותה וחזונה של אישה מיוחדת במינה – מריה מונטסורי (Maria Montessori, 1870-1952). היא נולדה בעיירה קטנה בצפון איטליה, הצטיינה בלימודיה אבל סירבה להיות מורה כפי שדרשו ממנה אביה ומסורתה, וכבר בגיל 13 החלה ללמוד בבית ספר טכנולוגי, שבאותה עת לא היה מיועד לבנות. אחרי כן עברה מסלול של הכשרה, שבזמנה היה פורץ דרך עבור אישה: תואר במדעים ולימודי רפואה, השתלמות בפסיכיאטריה, בפסיכולוגיה ובאנתרופולוגיה (Montessori, 1988; Standing, 1957).

לאחר תקופת התמחותה ברפואת ילדים ובפסיכיאטריה עבדה תחילה בשנים 1898-1900 במרפאה הפסיכיאטרית של אוניברסיטת רומא. שם, בעקבות מחקר על אנשים עם מוגבלויות, נתקלה לראשונה בילדים בעלי צרכים מיוחדים ובאופני הטיפול בהם. היא נדהמה לגלות שהטיפול בילדים במוסד נעשה אך ורק במישור הרפואי-פיזי ואין כל כוונה לטפח את כושריהם הלימודיים והמנטליים. בתצפיותיה מונטסורי שמה לב שילדים אלו לא זכו בסביבה חינוכית המתאימה לטיפולם כישוריהם. בפרק זמן זה היא החליטה ללמוד פילוסופיה, פסיכולוגיה ומדעי החינוך כדי לנסות ליישם את רעיונותיה גם בעבודה עם ילדים. היא למעשה זנחה את מעמדה המקצועי בתור רופאה לטובת עתיד לא ברור (Montessori, 1912; 1988).

בשנת 1906 לאחר שהייתה לאישה הראשונה שקיבלה תואר פרופסור באיטליה (בפסיכולוגיה ובאנתרופולוגיה) קיבלה מונטסורי הזדמנות לבחון את שיטותיה ועקרונותיה החינוכיים עם ילדים שהתפתחותם תקינה. היא קיבלה לאחריותה את 'קאזה די במביני', בית ילדים ברובע הפועלים סן לורנצו שברומא. זה היה מעון חינוכי-טיפולי בעל אופי סוציאלי לילדים בני 3 עד 7, שבאו מתנאים סוציאליים קשים ביותר, רובם היו מוזנחים, לעיתים רעבים, בלי בית מסודר והיסטוריה חינוכית רשמית. מעון זה היה המקום הראשון שבו יישמה את גישתה המיוחדת

לחינוך ולימוד. בעקבותיו ייסדה עוד כמה מעונות באיטליה (אביב, 2017).

בזמן עליית המשטר הפשיסטי באיטליה עזבה מונטסורי את ארצה מכיוון שסירבה להזדהות עם העקרונות הפשיסטיים והחלה להרגיש רדופה על ידי המשטר. היא עברה לספרד וחיותה שם עד שנת 1936. עם פרוץ מלחמת האזרחים באותה שנה עברה לגור בהולנד עד 1939. בזמן מלחמת העולם השנייה מונטסורי עברה להודו, שם העבירה את תורתה לאלפי נשים וגברים וייסדה בתי ספר ברוח תורתה. עד היום שיטתה פופולרית מאוד בהודו. לאחר המלחמה היא שבה להולנד וחיותה שם עד למותה. היום משמש ביתה המרכז של הארגון המונטסורי הבין-לאומי (AMI) (Standing, 1957).

המיקוד של מונטסורי בנושאי חינוך לשלום ולאחווה התפרסם בעולם, והיא הייתה מועמדת פעמיים לפרס נובל לשלום. עד למותה בשנת 1952 המשיכה מריה מונטסורי לכתוב ספרים, ללמד ולהפיץ את שיטותיה בקורסים ובקונגרסים ברחבי העולם.

מקורותיה של גישת מונטסורי

מונטסורי עברה הכשרה מדעית בתחומי הרפואה והאנתרופולוגיה, והיה לה ידע רב בתחומי הפסיכולוגיה, החינוך והפיזיולוגיה. את ההשראה לחינוך שאותו יזמה וטיפחה היא שאבה מהתבוננות והסקת מסקנות ברוח המדע. היא שאפה לתת השראה למורים בעזרת 'השקפה מדעית' שממוקדת בשדה אחד – בית הספר (Montessori, 1988, p. 5). למונטסורי הייתה ביקורת נוקבת על החינוך בבתי הספר ובגנים בימיה, ולא פחות על תורת החינוך של זמנה. במיוחד התנגדה מונטסורי לחינוך מדעי העוסק אך ורק במדידות וניתוח של המצב הקיים ואינו עושה למען שינוי פני החינוך. היא טענה שהמטרה של חינוך מדעי אינה יכולה להיות רק למדוד ולנתח אלא לשנות את הילדים (Montessori, 1988, p. 32).

ביסודה של ההשקפה המדעית של מונטסורי עמדה ההתבוננות בילד עצמו. יש לזכור שמונטסורי עבדה תחילה עם ילדים בעלי צרכים מיוחדים ואת ניסיונותיה הראשונים

* ד"ר גלעד גולדשמידט ממקימי קיבוץ הרדוף, קהילה הנשענת על ערכי האנתרופוסופיה. ממקימי בית ספר ולדורף הרדוף, ובמשך שנים רבות מחנך, מורה ומנהל בית הספר. היו"ר של ארגון חינוך ולדורף בישראל ונציג ישראל בכנסים בין-לאומיים של אנתרופוסופיה וחינוך ולדורף. מרכז ומרצה במסלולי לימוד אקדמיים של חינוך ולדורף במכללות 'דוד ילין' ו'אורנים'. מחבר ספרי עיון על חינוך אלטרנטיבי, חינוך ולדורף וחינוך בהשראה רוחנית וכן ספרי ילדים.

מושגי המפתח בחינוך המונטסורי

כבוד לילד ואמונה בפוטנציאל הטמון בו. "מנקודת ראות אחת אפשר לראות את בית הספר כמקום שבו נותנים הוראות ובו לומדים", אבל אם ברצוננו לראותו כמקום שבו באמת מכינים לחיים הרי "הוא חייב למלא את כל הצרכים של החיים והילד" (Montessori, 1973, p. 10). מדברים אלו עולה כי גישתה של מונטסורי מבוססת על אמון בכוחותיו וביכולותיו של הילד. מכאן הדגש הרב על התנסות, משחקי חושים ויצירה; על בחירה מבוקרת ועל חופש פעולה מרבי במסגרת של גבולות ברורים (אביב, 2007; Lillard, 1972; Montessori, 1973, 1988).

חופש ומיומנות בחירה. הסביבה החינוכית בחינוך מונטסורי מעוצבת כך שכל ילד יוכל להתנהל מתוך חופש פעולה בהלימה להתפתחותו המוטורית, הרגשית והקוגניטיבית. הלמידה היא אישית ונעשית במסגרת של ספירלה עולה של מיומנויות בתחומי הלמידה השונים. הסביבה הלימודית מעודדת חופש בחירה בתוך מסגרת ברורה של פעילויות ועזרים (שם).

פיתוח עצמאות. חינוך מונטסורי מעודד את הילדים לנסות בעצמם, ללמוד בעצמם, לפתור בעיות בעצמם ולהתגבר על מכשולים בתחומים שונים בלי סיוע של מבוגרים או עם סיוע מועט ככל האפשר. דרכי הלמידה ואביזרי הלמידה מבוססים על לימוד התנסותי עצמאי ועל מגוונים של בקרה עצמית. כבר מגיל צעיר ביותר מעודדים את הילדים לעשות דברים באופן עצמאי, לבד, מתוך הסתמכות על כוחותיהם הם (אביב, 2017; Lillard, 1972).

הסביבה כגורם מחנך. מונטסורי פיתחה ושכללה את אביזרי הלימוד שאותם החל ליישם סגין בעבודתו עם ילדים בעלי צרכים מיוחדים (Montessori, 1973; 1988). היא כינתה זאת 'סביבה מוכנה' או 'סביבה מעוצבת', והתכוונה לכך, שעל הסביבה החינוכית להשפיע בכיוונים הרצויים על התפתחות הילדים. מונטסורי עיצבה בכל אחד מתחומי הלמידה (הרחבה להלן) סדרה מורכבת של אביזרי למידה שבעזרתם לומד הילד ומטפח את כישוריו ברבדים השונים. מונטסורי גם הייתה הראשונה להתאמת הריהוט, גובה השיש ושאר מרכיבי הגן לגובה הילדים ולמידותיהם (אביב, 2007).

תפקיד המחנך. מונטסורי שינתה את המונח 'מורה' למונח 'מלווה'. הילד לומד באופן עצמאי, והמלווה החינוכי רק צופה בו ומסייע רק כאשר יש צורך. הוא אינו 'מעביר לו חומר', מלמד בצורה פרונטלית או מרצה. למעשה על המלווה רק לשים לב שהילד ילמד לבד: "על המחנך לעבוד קשה כדי שילד יהיה קל לעבוד קשה" (אביב, 2007, עמ' 17).

עשתה בעבודתה איתם. מלבד החינוך המדעי שרכשה כרופאה ואנתרופולוגית ואמונתה בחשיבות של יישום נכון של עקרונות מדעיים בחינוך, מקור ההשראה העיקרי שלה היו שני אישים: ג'אן איטרד (Jean Marc Gaspard Itard) שחי בשנים 1774-1838, ואדוארד סגוין (Édouard Séguin, 1880-1812). איטרד היה רופא שעבד עם חירשים-אילמים בצרפת שלאחר המהפכה הצרפתית, והוא כנראה תיעד את המקרה הראשון של תסמונת טורט והיה מהראשונים שכתבו על טיפול בילדים ועל אנשים חירשים-אילמים. סגין, שהיה תלמידו וממשיך דרכו, ייסד את המוסד הראשון בצרפת לאנשים עם צרכים מיוחדים ופרסם את הספרים השיטתיים הראשונים בנושא של טיפול בילדים עם מוגבלויות גופניות ונפשיות. מונטסורי הושפעה עמוקות ממחקריו של סגין. היא קיבלה על עצמה לתרגם את ספרו הגדול והחשוב לאיטלקית והעתיקה אותו בכתב ידה כדי להבינו טוב יותר (Standing, 1957).

חינוך מונטסורי הוא אפוא יצירה עצמאית של אשת חינוך בעלת חזון שביססה את עבודתה ושיטותיה על תצפיות והתבוננויות בילדים. עם זאת אפשר להכליל את החינוך המונטסורי כחלק מצמיחתו ומפיתוחו של החינוך הפרוגרסיבי בתחילת המאה שעברה. מכתביה של מונטסורי, במיוחד בפרקי המבוא (Montessori, 1912; 1988), עולה שגישה זו מתכתבת גם עם גישת החינוך שבה היחיד במרכז (אינדיוידואציה) וגם עם הגישה שבה התרבות במרכז (אקולטורציה) (לם, 2002). כשמונטסורי כתבה על מטרות החינוך היא העמידה את הפרט במרכז: "חיוני הדבר שבית הספר יפתח את פעילותו החופשית של הילד" (Montessori, 1988, p. 9), "הדרישה הבסיסית מחינוך מדעי חייבת להיות שבית הספר יאפשר לילד את התפתחותו החופשית לקראת מימוש אישיותו" (Montessori, 1988, p. 18). עם זאת היה למונטסורי כבוד רב לתחומי הלימוד השונים, לערכי התרבות ולמסורת, והיא שמה דגש רב על ערכים אנושיים ועל הידע כמפתח למימוש עצמי. המילה 'אלוהים' למשל מופיעה פעמים רבות בכתביה.

עקרונותיה של גישת מונטסורי

מונטסורי האמינה ביוכלה (פוטנציאל) העצומה הטמונה בכל ילדה וילד ובטיפול רחב ככל האפשר של היכולות והאפשרויות הטמונות בהם. היא ראתה את הילדים כאוטודידקטים. כיוון שכך, תיאוריות הלמידה ואמצעי הלמידה שפיתחה מבוססים על למידת חקר עצמאית מתוך דחף פנימי. במקום העברת מידע ואווירה של שכר ועונש, שאפה מונטסורי לטפח לומד עצמאי וכישורי חיים במישורים החברתיים-רגשיים, אינטלקטואליים ומעשיים (אביב, 2017; Montessori, 1973, 1988; Cloe, 2017).

של כישורי הילד. האביזרים מתוכננים כך שהילד יוכל ללמוד מטעויותיו ולתקן את עצמו: הוא עצמו קובע כיצד והיכן עליו לעשות את הצעד ההתפתחותי הבא. לתלמידים חופש רב בארגון למידתם ובבחירתמה שברצונם ללמוד, מתי והיכן במרחב הכיתתי. עם זאת החופש אינו מוחלט, כדוגמת החופש הבא לידי ביטוי בחלק מבתי הספר הדמוקרטיים, אלא חופש בתוך מסגרת מאוד ברורה של תחומי לימוד מסוימים ושל מסלול התפתחותי בכל אחד מהם, בהתאם לאביזרי הלמידה ולהכוונות הצוות החינוכי (Lillard, 2013).

בכל הגילים, במיוחד בגילים הצעירים, מבוססים תהליכי הלמידה של חינוך מונטסורי על עשייה, פעילות וחוויות חושים. התלמידים עוברים חוויות מסודרות ומתוכננות בתחום החושי: הרחת ריחות, אומדן משקל, שמיעת פעמונים, טעימת טעמים מגוונים וכיו"ב, ועליהם לסדר חוויות אלו לפי סדר מסוים או לארגן אותם בקבוצות. כך לדוגמה נלמד תחום החשבון באמצעות אביזרים המנגישים את מושג המספר – תחילה כחוויה חושית בתחום המגע או הראייה. אותיות הא-ב נלמדות באמצעות מישוש של צורת האות על גבי נייר זכוכית עדן וכדומה. תהליכי ההפשטה הקוגניטיביים נעשים תמיד לאחר חוויות חושיות והתנסות גופנית. (אביב, 2017; Montessori, 1912; Lillard, 1972).

כאמור, מונטסורי שינתה את המונח 'מורה' למונח 'מלווה' או 'מדריך', ואכן אנשי הצוות החינוכי בחינוך מונטסורי רואים את עצמם יותר בתור מלווים מבוגרים המסייעים לתלמידים במידת הצורך בלבד, ורק אם הגיעו למבוי סתום בעבודתם ובלמידתם העצמאית. בחינוך מונטסורי קיימת מעט מאוד הוראה פרונטלית, והמיקוד הוא על לימוד פרטני, אישי ועצמאי. תלמידים בבית ספר מונטסורי מאומנים כבר מגיל צעיר בעצמאות, ביוזמה ובתהליכי לימוד אישיים (אביב, 2017).

ברחבי העולם וגם בארץ חינוך מונטסורי נפוץ יותר בתחום הגיל הרך, הגיל שאיתו גם החלה מונטסורי עצמה לעבוד, ופחות בתחומי בית הספר היסודי ועוד פחות בבית הספר העל-יסודי. בישראל כיום (שנת 2024) פועלים כ־40 גנים ברוח חינוך מונטסורי וכ־10 בתי ספר יסודיים. כמו כן בתי ספר ציבוריים רבים עושים מאמץ לשלב אלמנטים מהחינוך המונטסורי בתהליכי למידה.

ביקורת על שיטת מונטסורי

ראשית חשוב לציין שמספר רב יחסית של מחקרים מראה שהשיגיהם הלימודיים של בוגרי מונטסורי גבוהים מהשיגי בוגרים של מערכת החינוך הרגילה, זאת גם אם מדובר במסודות ציבוריים המשלבים חינוך מונטסורי (Lillard & Else-Quest, 2006). כמו כן מספר מחקרים מראים שגם בתחומים רגשיים ולא אקדמיים בוגרי מונטסורי בעלי יכולות גבוהות יותר מעמיתיהם

תקופות של רגישות. מונטסורי חילקה את הילדות לשלושה פרקי זמן עיקריים: מהלידה ועד גיל 6, מגיל 6 ועד גיל 12 ומגיל 12 ועד גיל 18. בכל תקופה היא ראתה אתגר התפתחותי שונה. שלב הילדות הרכה, מהלידה ועד גיל 6 הוא שלב 'המוח הסופג'. לדעתה הוא המשמעותי ביותר להתפתחות הילד, והוא השלב שבו הילד נמצא ב'עופרות רוחנית' (עד גיל 3) ואחר כך ב'עופרות חברתית' (עד גיל 6). השלב השני, עד גיל 12, הוא גיל הלמידה וספיגת עובדות וידע, הגיל החברותי והגיל שבו קיימת מודעות וערנות לשאלות של מוסר. השלב האחרון, עד גיל 18, הוא שלב הבגרות המינית, העצמאות, הרגישות והאחריות לעולם סביב. מונטסורי כינתה מתבגרים בשלב זה 'לדי כדור הארץ' (אביב, 2017; Lillard, 1972; Montessori, 1973; 1988).

כיתה רב-גילית. מתוך תצפיותיה הגיעה מונטסורי למודל של כיתות רב-גיליות עם שלושה שנתונים בכל כיתה. הרעיון שעומד מאחורי רב-גיליות זו הוא שהילדים יכולים לעזור זה לזה והם נתרמים מלמידה משותפת הן במישור הרגשי, הן במישור החברתי והן במישור הקוגניטיבי (אביב, 2017; Montessori, 1972; Lillard, 1988; 1973).

אביזרי הלמידה. חלק מהותי מהחינוך המונטסורי הם אביזרי הלמידה שהיא תכננה ופיתחה. אלו מיועדים לפעילות חופשית ואישית של הילדים ומבטאים בעצם מהותם את הרעיון של למידה עצמאית, יצירתית וחושית. אביזרי הלמידה מתוכננים בהתאם לתחומי הדעת השונים: כישורי חיים, מתמטיקה, מדעי הטבע, שפה, גאוגרפיה ואומנות. מטרתם להפעיל את התלמידים בכיוון מסוים, כך שתהליך הלמידה יתרחש כביכול מעצמו, אגב למידה מטעויות ותיקון עצמי (אביב, 2017; Montessori, 1973, 1988).

יישומי השיטה

בגנים ובבתי ספר המבוססים על גישת מונטסורי מתרחשים מרבית תהליכי הלמידה באופן פרטני. התלמידים שקועים באביזרי הלמידה ולומדים באמצעותם. אביזרים אלו מסודרים בצורה אסתטית ונגישה לילדים (בגובה ובצורה המתאימה להם) על מדפים ארוכים לאורך חלל הכיתה, והתלמידים משתמשים בהם על פי רצונם, הקצב שלהם וההדרכה שהם מקבלים מהצוות החינוכי. כאשר נכנסים לכיתה מונטסורי הרושם הראשון הוא של תלמידים בגילים שונים (שלושה שנתונים בכל כיתה) השקועים בעבודתם, כל אחד בפנינה אחרת של חלל לימודי גדול ופתוח, בתחומי למידה שונים (אביב, 2017; Lillard, 1972; Montessori, 1912).

תחומי הלימוד שקבעה מונטסורי הם מדעי הטבע, גאוגרפיה, מתמטיקה, שפה, כישורי חיים וחווים. בכל אחד מהם מיושמים אביזרי למידה המבוססים על התפתחות הולכת וגדלה, ספירלית,

ליסיון, הביקורת כלפי חינוך מונטסורי מתמקדת בשאלת ההתאמה של שיטה זו לרוח הזמן; בשאלת ההתאמה של השיטה לגילם בוגרים, בחוסר התייחסות למשמעות הלמידה הקבוצתית ולעובדה שברוב העולם מדובר במסגרות חינוכיות פרטיות, יקרות, שאינן נגישות לרוב האוכלוסייה.

המקורות

אביב, ש' (2017). **מונטסורי והילד במאה ה-21**. המכון הישראלי לחינוך מונטסורי הוצאה לאור.

ביאליק, ג' (2020). **בתי ספר ייחודיים – האומץ להרהר ולערער על המובן מאליו**. מכון מופ"ת.

קידל, א' (2012). החינוך הדמוקרטי הממין בישראל – תיקון עולם או בדלנות? **עיונים בחינוך**, 6, 46-61.

Chloë, M. (2017). *Montessori Education: A review of the evidence base*. Science of Learning.

Lillard, P. (1972). *Montessori: A Modern Approach*. Schocken Books press.

Lillard, A. & Else-Quest, N. (2006). Evaluating Montessori education. *Science*, 313(5795), 1893–1894.

Lillard, A. S., Meyer, M. J., Vasc, D., & Fukuda, E. (2021). An association between Montessori education in childhood and adult wellbeing. *Frontiers in psychology*, 12, 721943.

Malm, B. (2004) Constructing professional identities: Montessori teachers' voices and visions. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 48, pp 397–41.

Marshall, C. (2017). Montessori education: A review of the evidence base. *npj Science of Learning* 2, p. 11.

Montessori, M. (1912). *The Montessori Method*. Fredrick A. Stocks Company press.

Montessori, M. (1973). *The Montessori Elementary Material*. Schocken Books press.

Montessori, M. (1988). *The Discovery of the Child*. Schocken Books press.

Randolph, J. J., Bryson, A., Menon, L., Henderson, D. K., Kureethara Manuel, A., Michaels, S. & Lillard, A. S. (2023). Montessori education's impact on academic and nonacademic outcomes: A systematic review. *Campbell Systematic Reviews*, 19(3), e1330.

Standing, E. M. (1957). *Montessori: Her Life and Work*. New American Library press.

בבתי ספר ציבוריים (Lillard, Meyer, Vasc, & Fukuda, 2021; Randolph et al, 2023).

מלם (Malm, 2004) מעלה את השאלה בדבר התפתחות והתאמתן של המתודות שפיתחה מונטסורי לזמן הנוכחי. כך לדוגמה מונטסורי לא התייחסה כלל (מובן על רקע הזמן שבו עבדה) לטכנולוגיית המדיה והמסכים. עד היום ברוב מוסדות מונטסורי, במיוחד בגילי הגן ובית הספר היסודי, אין כמעט טכנולוגיה חדישה ולימוד באמצעות מדיה. עובדה זו מעוררת שוב את שאלת הקשר לזמן הנוכחי ולפיתוח הכישורים האורייניים של התלמידים.

ביקורת מכיוון אחר מועילית בהקשר של בית ספר מונטסורי בחינוך העל-יסודי, תחום שמונטסורי עצמה רק החלה לפתח, והוא נותר לא מעובד. בגילים אלו מצטמצם מאוד ההבדל בין שיטות הוראה רגילות באמצעות ספרי לימוד קונבנציונליים לבין מתודות הלימוד הנהוגות במונטסורי, לפחות בחלק מבתי הספר.

מתודת הלימוד במונטסורי מעמידה את הפרט במרכז ופונה אל יכולותיו ללמוד עצמאית ועם עזרה מזערית. ואכן רוב תהליכי הלמידה בחינוך זה מבוססים על למידה יחידנית (אינדיבידואלית) באמצעות עזרי למידה. דרך לימוד זו מתחזקת בעקבות הלימוד בקבוצה הרב-גילית (שלושה שנתונים) בכל כיתת מונטסורי. מתודה זו אינה מתחשבת באפקט המשמעותי של למידה קבוצתית, תהליכים קבוצתיים ואחריות קהילתית. לא נעשו מחקרים על איכויות אלו בקרב בוגרי מונטסורי, אבל יש לשער שאלו איכויות פחות מעובדות מאשר בשיטות חינוך אלטרנטיביות אחרות.

ביקורת נוספת, המשותפת לכל זרמי החינוך האלטרנטיבי בארץ ובעולם, היא הטענה שזרמים אלה פוגעים בעיקרון השוויון שמייצג החינוך הממלכתי. חינוך מונטסורי, שבארץ פועל כמסגרות פרטיות או במסגרת המעמד של 'מוכר שאינו רשמי', יוצר מסגרות של חינוך עיליתני (אליטיסטי) עבור ילדים ממשפחות מבוססות, הנשענות על מיון של תלמידים ושכר לימוד גבוה יחסית. בתי ספר ממלכתיים נפגעים מכך שתלמידים משכבות אמידות עוזבים אותם לטובת בתי ספר אלטרנטיביים (ביאליק, 2020; קידל, 2012). מבקרים אלו רואים את הקמתם של בתי ספר אלטרנטיביים כחלק ממגמת ההפרטה הגלובלית המאפיינת את הלך המחשבה הניאו-ליברלי. במסגרת מגמה זו שירותים שהמדינה סיפקה בעבר, מספקים היום גם גורמים מתחרים, גופים וארגונים פרטיים (ביאליק, 2020). בתי ספר ייחודיים אלו נתפסים כמפלגים של הורים רבים מפני התכלול (אינטגרציה) ומכוונים לעבר בידול ועיליתנות (אליטיזם) חינוכית-חברתית.

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 וב־EBSCO.

הנחיות לכתיבה

היקף 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** בתבנית המופיעה בגיליון גם באנגלית וגם בעברית.

כותרות ומילות מפתח: יש לציין את המונח של הערך הלקסיקלי בכותרת המאמר וכן 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 כצירוף של מסמך Word בריווח 1.5 ובגופן אריאל 12 לדוא"ל רכזת המערכת 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.

המכללה
האקדמית
לחינוך



המכללה האקדמית לחינוך ע"ש קיי, באר-שבע (חל"צ)
רח' עזריאל ניצני 6 ת.ד. 4301 באר שבע 8414201
www.kaye.ac.il