

הכרה חמה במורים: לקראת למידה משמעותית של מורים במסגרת רפורמת אקדמיה-כיתה

ד"ר שירה סופר-ויטל, ד"ר איריס טבק | המחלקה לחינוך, אוניברסיטת בן גוריון בנגב

רפורמת 'אקדמיה-כיתה' מיישמת שינוי מבני משמעותי בהכשרת מורים. לדעתנו, רפורמה זו מהווה הזדמנות פז לבחון ולהשביח את הגישה להכשרת מורים. אנחנו מבקשות להציע במאמר זה, שראוי כי חינוך מורים יעוצב לאור גישת 'ההכרה החמה' (hot cognition), המתאפיינת הן להיבטי הלמידה הרגשיים והן לאלו הקוגניטיביים. אנו טוענות שאימוץ של גישת ההכרה החמה יכול להציע קדימה את הכשרת המורים הן בהיבט של פיתוח המיומנויות הפדגוגיות, והן בהיבט של פיתוח הידע והמיומנויות שמעבר לפדגוגיה, החיוניים למקצועיות בהוראה. השילוב בין גישת ההכרה החמה לבין התנסות משותפת בשדה, שהיא ארוכת-טווח ומשמעותית, מיטיב עם תהליך ההכשרה. אנו סבורות כי יש בכוחו של שילוב זה להעמיד דורות חדשים של מורים מוכשרים שעברו תהליכי העצמה משמעותיים.

הכרה חמה היא גישה רב-ממדית ללמידה ולהבניית ידע, הגורסת כי היבטים קוגניטיביים, רגשיים ומוטיבציוניים פועלים באינטראקציה זה עם זה. בניגוד ל'הכרה קרה' (cold cognition), הכוללת את ההיבט הקוגניטיבי בלבד, הכרה חמה כורכת יחדיו את ההיבטים הקוגניטיביים, הרגשיים, החברתיים, המוטיבציוניים והאישיותיים של הלומד (Pintrich, Marx & Boyle, 1993). היעדר התייחסות ומענה להיבטים הרגשיים

'הכרה חמה' (hot cognition) היא גישה רב-ממדית ללמידה ולהבניית ידע, הגורסת כי היבטים קוגניטיביים, רגשיים ומוטיבציוניים פועלים באינטראקציה זה עם זה בתהליכי הלמידה. גישה זו רלוונטית במיוחד בהכשרת מורים, שכן ניתן באמצעותה לעצב את תהליך הכשרתם של המורים באופן מיטבי.

רפורמת 'אקדמיה-כיתה' מאפשרת לכל העוסקים במלאכת החינוך - מורים ומורי-מורים - לבחון מחדש סוגיות חשובות הקשורות להיבטים מוטיבציוניים, רגשיים ואישיותיים של פרחי הוראה.

והמוטיבציוניים בלמידה עשוי לעכב תהליכי הבנה ופיתוח מיומנויות קוגניטיביות.

ממצאי מחקרן של זוהר וגרשיקוב (Zohar & Gershikov, 2008) ממחישים את הזיקה ואת התלות שבין ההיבטים הקוגניטיביים, הרגשיים והזהותיים בלמידה. במחקרן נבדקה השפעת הקשר המשימות במתמטיקה על הביצוע המתמטי בקרב תלמידים. באופן ספציפי, נבחנה השפעת שלושה הקשרים של משימות במתמטיקה: הקשרים סטריאוטיפיים לבנים, הקשרים סטריאוטיפיים לבנות והקשרים ניטרליים. נמצא כי הביצוע של הבנות הושפע מאוד מהקשר המשימה: בהקשרים סטריאוטיפיים לבנים, הציונים של הבנים היו גבוהים באופן מובהק מאלו של הבנות. מחקר זה ואחרים מלמדים שיכולת הלומדים להצליח במשימה קוגניטיבית תלויה לא רק בידע ובמיומנויות, אלא גם במידה שבה הם תופסים את עצמם כשייכים לקבוצה חברתית שיש לה מסוגלות ביחס למשימות הנדונות. לתפיסות אלו השפעה מכרעת על הפקת ביצועי הבנה של לומדים. תפיסות אלה הן בעלות השפעה כה חזקה, כך שאותו אדם עשוי להפיק ביצוע שונה לגבי אותן משימות בדיוק כתלות במידה שבה הקשר המשימה מעורר תפיסות אלה. ההיבטים ה"חמים" של המשימה וההקשר שבו היא מעוגנת משפיעים על הדרך שבה מיומנות הלומד או הבנתו יבואו לידי ביטוי. על כן, התעלמות מהכרה חמה והזנחת היבטים אלו עלולות לעכב את התרחשותה של למידה משמעותית. במאמר אשר פורסם לאחרונה, העוסק בלמידה משמעותית, הרפז (2014) טוען כי הוראה צריכה בראש ובראשונה לאתגר את התלמידים, לגעת במה שמעסיק אותם, להתאים לתכנית החיים שלהם, לגלות להם דברים חדשים, להדהד הבנות עמוקות שלהם ולאפשר להם לנהל את למידתם.

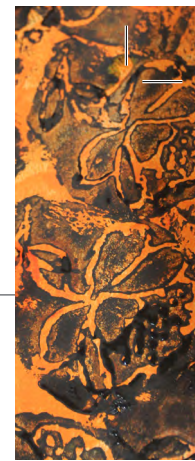
לומדים מודעים לחשיבות ההכרה החמה, גם אם הם אינם מודעים להמשגה זו של המונח, ומתקוממים מהיעדר התייחסות אליה. דוגמה בולטת היא המכתב המפורסם שכתבה תלמידת כיתה י"ב ממרכז הארץ למורתה במהלך דצמבר 2013. מקרה זה זכה לכיסוי תקשורתי נרחב למדי.¹ בשעת מבחן בספרות, התלמידה ניסחה מניפסט שבו הסבירה באופן מעמיק, מפורט ומנומק מדוע אינה מתכוונת להשיב על שאלות המבחן. במכתב שיועד למורתה, התלמידה הצביעה על היעדר התייחסות להיבט המוטיבציוני בתהליכי ההוראה והלמידה בבית הספר. למעשה, תלמידה זו קוראת לנו, אנשי החינוך, להתייחס אליה כאל אדם. אדם שלם, ייחודי, עם רצונות, תקוות וזהות. במילים אחרות, הוראה אשר אינה מתייחסת ללומד כאדם שלם מחטיאה את

1 לדיווח על המקרה ראו שי, 2013.

מטרתה. טענתנו היא שגישת ההכרה החמה אינה רלוונטית אך ורק ללמידתם של תלמידי בית הספר. היא רלוונטית ביותר להכשרת מורים. אנו סבורות כי ניתן לעצב את תהליך הכשרתם של המורים באופן מיטבי באמצעות הטמעה של גישת ההכרה החמה. רפורמת 'אקדמיה-כיתה' מאפשרת לכל העוסקים במלאכת החינוך - מורים ומורי-מורים - לבחון מחדש סוגיות חשובות הקשורות להיבטים מוטיבציוניים, רגשיים ואישיותיים של פרחי הוראה, שביסוד גישת ההכרה החמה.

ייחודיותה של ההוראה כפרופסיה היא בהיותה רב-ממדית. הפיתוח המקצועי של מורים כולל הן היבטים פדגוגיים והן היבטים שמעבר לפדגוגיה. ההיבטים הפדגוגיים מתייחסים לידע ולמיומנויות הנוגעים לפדגוגיה עצמה, והם כוללים התייחסות למומחיות בתחום התוכן והיכרות מעמיקה עם הדידקטיקה של המקצוע הנלמד. ההיבטים שמעבר לפדגוגיה כוללים היבטים רבים הנוגעים להתנהלות כמורה, כגון היכרות עם התרבות הארגונית הבית-ספרית, ניהול יחסי עבודה עם עמיתים וצוות ההוראה ויכולת התמודדות עם מצבים רגשיים של תלמידים (להרחבה ראו למשל, עובדיה, 2014).

המורה נדרש לידע ולמיומנויות הקשורים להתנהלות בארגון, להתנהלות מול קהלים שונים - עמיתים, תלמידים, הורים - וגם לוויסות רגשי. הוא נדרש כל העת להתמודד עם השחיקה ועם המתח שבין הוראה טובה לבין עיסוק בבעיות משמעת ובסוגיות אחרות הדוחקות שיקולים פדגוגיים. מלאך-פיינס (2014) סבורה, כי הסיבות לשחיקה של מורים נעוצות באי-ההתאמה בין המטרות והציפיות שהמורים הגיעו עמן להוראה, לבין המציאות שהם נתקלים בה. מאחר שהרוב המכריע של גורמי השחיקה תלוי בסביבת העבודה (כגון עומס מטלות, מספר רב של תלמידים בכיתה), יכולת התמודדות טובה עם אתגרים בסביבת העבודה היא הכרחית. לאחרונה נמצא כי האינטראקציות היום-יומיות של המורה עם תלמידיו משפיעות על רווחתו הנפשית ועל בריאותו לאורך זמן (Spilt, Koomen, & Thijs, 2011). מחקרים אלו ואחרים מדגישים את היות מקצוע ההוראה רב-ממדי ומראים כי הכשרתו של המורה, המתייחסת להיבטים החורגים מהממד הפדגוגי, היא חיונית לתפקודו כמורה. אולם, לרוב אין התייחסות ישירה או רבה בהכשרת מורים מסורתית להיבטים שהם מעבר לפדגוגיה. כיוון שכך, מורים חדשים ניצבים לעתים המומים בכניסתם לשדה ונכנסים לעמדת "הישרדות". עמדה כזו מעיבה על יכולתם לאמץ וליישם חדשנות פדגוגית, יוצרת שחיקה ולחץ, ונמצאת במתאם עם נשירה גבוהה מהוראה בשנים הראשונות לאחר הכניסה לתפקיד. נשירה זו מאפיינת אפילו את בוגרי תכניות מצוינים להוראה (ליבמן, 2014).



בתהליך ההתנסות בכיתה, בין כותלי בית הספר, פרחי ההוראה ניצבים מול תלמידים ממשיים. מצב זה עשוי להיות טעון ומורכב, משום שההתמודדות עם תלמידים ממשיים היא גורם משמעותי בשחיקה שמורים חשים (פרידמן, 1992). למרות שלפרחי ההוראה יש מודעות תאורטית לשונות בין התלמידים, כאשר הם ניצבים מול תלמידים ממשיים, היבט זה מקבל בולטות והופך עבורם למוחשי. שונות זו בין התלמידים יוצרת מורכבות רבה יותר בבחינת אלטרנטיבות פדגוגיות. זאת ועוד, בקרב פרחי ההוראה מתעוררת תחושת אחריות גבוהה יותר לבחירה בין אלטרנטיבות, מפני שההשלכות של הבחירות השונות הן מידיות ו"מול העיניים". מעבר לכך, סביר כי פרחי ההוראה מודעים לכך שלאטרנטיבות אלו השפעה ישירה על ההתנהלות היום-יומית שלהם מול התלמידים. בד בבד, עלינו להיות ערים להיבטי ההכרה החמה העולים בעבודה בשטח הן בפן הפדגוגי והן בפן שמעבר לפדגוגיה. המורה המאמן והמדריך הפדגוגי נדרשים לעודד את פרח ההוראה להציף היבטים אלו ולתווך אותם. שקילת אימוץ גישה של הכרה חמה בהכשרת מורים היא צעד ראשוני ביותר. יישום הגישה דורש פיתוח רעיוני ופדגוגי והכשרה או בחירה ממוקדת של המורים המאמנים והמדריכים הפדגוגים. נראה אפוא כי האתגרים הניצבים בפני היישום הנדרש הם רבים ומגוונים. אנו טוענות כי לתפקודו של המורה המאמן בתהליך ההכשרה יש השפעה מכרעת על הצלחת תהליך ההכשרה. מחקרים שונים מצביעים על הפער בין תפיסותיהם של פרחי הוראה לבין תפיסותיהם של מורים מאמנים לגבי שלב ההכשרה המעשית. בעוד פרחי ההוראה ציפו שההתנסות בהוראה תספק להם הזדמנויות לחדשנות ולשיתופיות, המורים המאמנים תפסו עצמם כאחראים לשלב את פרחי ההוראה בתרבות הבית-ספרית ולספק להם הזדמנויות לשפר את מיומנותיהם (Patrick, 2013). אנו סבורות כי גישת ההכרה החמה עשויה לתת מענה לפערים הללו. גישה זו מעודדת אותנו להתייחס לפרח ההוראה כאל לומד בעל ציפיות, אמונות ורצונות. מורה מאמן המביא בחשבון את הפערים האפשריים בציפיות, באמונות וברצונות של כל אחד מהצדדים, מקדם את תהליך ההכשרה לקראת היותו פרודוקטיבי יותר.

בהשראת גישת ההכרה החמה, אנו סבורות כי על המורה המאמן והמדריך הפדגוגי לבחון את הדרך שבה פרחי ההוראה תופסים את תהליך ההכשרה עצמו לאורך כל תהליך ההכשרה. לדוגמה, פרחי הוראה מתמודדים עם המתח בין הנלמד בתכנית להכשרת מורים באקדמיה לבין התנסותם המעשית. במחקר שנערך בשנים האחרונות נמצא כי פרחי הוראה מעניקים ערך הן לתאוריה שלמדו באקדמיה והן לפרקטיקה שהיו עדים לה

לנוכח האמור לעיל, ברצוננו להצביע על הפוטנציאל הטמון בשילוב גישת ההכרה החמה ברפורמת 'אקדמיה-שדה' וביכולתה של גישה זו להתמודד עם אתגרים שונים בהכשרת מורים, בהסדרת כניסה רכה וחלקה יותר לתפקיד ההוראה ובשימור עתידי של בוגרים במקצוע ההוראה. אנו סבורות, כי המגע הריציף והיום-יומי עם השטח במהלך שתי שנות ההכשרה במסגרת הוראה משותפת בבית ספר יכול להציף את אותם היבטים ואת אותן סוגיות שהן "מעבר לפדגוגיה". כאשר הסוגיות הללו עולות במסגרת ההכשרה לעומת הוראה במשרה בפועל, המחיר של כישלון אפשרי הוא נמוך יותר. מעבר לכך, אם המורה המאמן והמדריך הפדגוגי פועלים מתוך גישה של הכרה חמה, הרי שהם מודעים להיבטים אלה והופכים אותם למושא מפורש של ההוראה וההנחיה. כך פרחי ההוראה יכולים למשל לקבל עצות לגבי האופן שבו ניתן לפרש התנהגות בארגון וללמוד את החוקים הלא כתובים לגבי אסטרטגיות לאיזון בין מעורבות לוויסות רגשי או לקבל משוב לגבי התנהלות מול עמיתים. לכן, גישה של הכרה חמה עשויה לאפשר הקשר מיטבי לפיתוח הידע והמיומנויות שהם מעבר לפדגוגיה. הבלטת ההיבטים הללו במסגרת ההכשרה עשויה להפחית את הסיכוי לכישלון ובכך לאפשר פיתוח הידע והמיומנויות האלו עוד לפני שהמורה מקבל את משרתו הראשונה כמורה מן המניין. גם בהיבט של פיתוח כישורים פדגוגיים יש חשיבות ויתרון לגישה של הכרה חמה, מפני שבמהלך חייהם והתנסותם של פרחי ההוראה כלומדים בעצמם, הם פיתחו ועיצבו תפיסות לגבי מהי למידה, מהי הוראה ומהי פדגוגיה. גם אם תפיסות אלה אינן מודעות או מומשגות במונחים אקדמיים, הן משפיעות על האופן שבו סטודנטים מעבדים את הידע ואת הכלים הפדגוגיים שהם נחשפים אליהם בתהליך ההכשרה וכן את האופן שבו הם עתידים ליישם או לא ליישם אותם. לפיכך, כדי שהשילוב של רפורמת 'אקדמיה-שדה' עם גישת ההכרה החמה יממש את הפוטנציאל הגלום בו, נדרשת התייחסות להיבטים של הכרה חמה בעת החשיפה של פרחי ההוראה להכשרה הפדגוגית במהלך השנתיים ה"עיוניות הראשונות". יש לתת את הדעת לסוגיות מהותיות, כגון כיצד פרחי הוראה תופסים מהי למידה והוראה; האם יש או אין הלימה בין תפיסותיהם לבין הפדגוגיה המוצגת והרציונל שלה; כיצד ניתן לתווך בין תפיסותיהם לבין הפדגוגיה הזו; וכן כיצד פרחי הוראה תופסים את מקצוע ההוראה ואת דמותם כמורים עתידיים.

אף שצוין כי מבחינות מסוימות יש "עלות" נמוכה יותר לכישלון במהלך ההתנסות בהוראה כחלק מתהליך ההכשרה, יש לשים לב כי ישנה "עלות" גבוהה יותר לבחינת אלטרנטיבות פדגוגיות וביצוען. בניגוד לתרגיל כיתה אקדמי המתקיים במכללה,

צריך להיות בעל מודעות ויכולת תיווך מעין זו ולעבוד בשיתוף פעולה קרוב עם המורה המאמן.

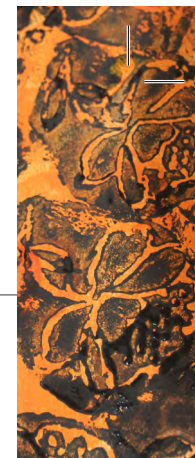
יש לתת את הדעת גם לכך שחלק מהרטוריקה סביב הרפורמה כוללת גם שיח לגבי התרומה לבתי הספר וללמידת התלמידים מעצם הנוכחות של שני מורים בכיתה. למרות שההוראה המשותפת עשויה לתרום לתלמידים, הסכנה היא שההתמקדות תעבור מההכשרה של פרחי ההוראה לתגבור מערך ההוראה בכיתה, ושצורכי ההתפתחות המקצועית של פרחי ההוראה לא ייענו (קיזל, 2014). לכן הכרחי שהרטוריקה הממוקדת סביב תגבור מערך ההוראה תחזק את ההתמקדות בהכשרה מיטבית של פרחי הוראה.

לסיכום, מבנה ההכשרה המוצע ברפורמה טומן בחובו פוטנציאל רב לקידום ההוראה והפיתוח המקצועי של מורים. יש בכוחו גם לתת מענה לבעיית הנשירה הרבה המדווחת של מורים בשנות הוראתם הראשונות. עם זאת, במאמר זה ביקשנו להסב את תשומת הלב לכך שההתפתחות הפרופסיונלית של מורה היא מורכבת ורב-ממדית. כדי להתמודד עמה הצענו להטמיע את הגישה של הכרה חמה ברפורמה המוצעת. אנו סבורות כי התייחסות מקיפה ומעמיקה לכל ההיבטים "החמים" בתהליך

בבית הספר. אולם, כאשר הם מתחילים לעסוק בפרקטיקה של ההוראה, הם מעדיפים אותה על פני התאוריה. עם כניסתם למקום עבודה הם מקשרים פרקטיקה טובה לפרקטיקה של מורה ותיק. באופן ספציפי, הם מבקשים לחקות את הפרקטיקה של המורה הוותיק ואת המשאבים שהוא משתמש בהם (Allen, 2009; Hopkins & Spillane, 2014). לפיכך ראוי כי המורה המאמן והמדריך הפדגוגי יהיו מודעים לפערים הללו וישוחחו עם פרחי ההוראה על ההיבטים הרגשיים והמוטיבציוניים הקשורים בהם.

אם כן ההצלחה של הרפורמה הנוכחית תלויה בעיקרה בשיתוף של מורה מאמן אשר יהיה בעל תכונות ומאפיינים ייחודיים; עליו להיות בעל מיומנויות הוראה טובות התואמות את גישת ההכשרה של פרח ההוראה; עליו לתווך בצורה בונה את ניסיונות ההוראה של פרחי ההוראה; עליו לפעול מתוך הבנה עמוקה שפרח ההוראה צריך ללמוד לא רק יישום של פדגוגיה בשטח אלא גם התנהגות ארגונית, לוגיסטיקה, אדמיניסטרציה וכל הקשור להתנהלות בית-ספרית תקינה. הבנה זו צריכה להיות משותפת ולהיות מוטמעת באופן סינרגטי הן על ידי המדריך הפדגוגי והן על ידי מוסד ההכשרה. לפיכך, המדריך הפדגוגי





the transition from the university to the workplace. *Teaching and Teacher Education*, 25, 647-654

Hopkins, M., & Spillane, J. P. (2014). Schoolhouse teacher educators: Structuring beginning teachers' opportunities to learn about instruction. *Journal of Teacher Education*, 65(4), 327-339.

Patrick, R. (2013). 'Don't rock the boat': Conflicting mentor and pre-service teacher narratives of professional experience. *Australian Educational Researcher*, 40(2), 207-226.

Pintrich, P. R., Marx, R. W., & Boyle, R. B. (1993). Beyond cold conceptual change: The role of motivational beliefs and classroom contextual factors in the process of conceptual change. *Review of Educational Research*, 63, 167-199.

Spilt, J. L., Koomen, H. M., & Thijs, J. T. (2011). Teacher wellbeing: The importance of teacher-student relationships. *Educational Psychology Review*, 23(4), 457-477.

Zohar, A., & Gershikov, A. (2008). Gender and performance in mathematical tasks: Does the context make a difference? *International Journal of Science and Mathematics Education*, 6(4), 677-693.

ההכשרה מצד המוסד המכשיר, המדריך הפדגוגי והמורה המאמן באופן סינרגטי, היא בעלת חשיבות ראשונה במעלה להצלחת הרפורמה במבנה ההכשרה של מורים. ■

מקורות

הרפז, י' (2014). למידה משמעותית: מה אפשר לעשות? ביטאון מכון מופ"ת, 52, בימת דיון, 20-22.

ליבמן, צ' (2014). יתר כישורים ונשירה מהוראה: המקרה של בוגרי תוכניות המצוינים. גילוי דעת - כתב עת רב-תחומי לחינוך, חברה ותרבות, 5, 41-63.

מלאך-פיינס, א' (2011). גם מורים צריכים מוטיבציה. הד החינוך, 7(פ"ה), 99-102.

עובדיה, מ' (2014). האם מורים שמקבלים הדרכה, הכוונה וליווי מצליחים יותר? ביטאון מכון מופ"ת, 54, סוגיות מן ההכשרה, 53-61.

פרידמן, י' (1992). התנהגות תלמידים השוחקת את המורה. ירושלים: מכון הנרייטה סאלד.

קיזל, א' (2014). שני מורים בכיתה. עיתון הארץ, מוסף דעות (6.10.2014): <http://www.haaretz.co.il/opinions/premium-1.2452429>

שי, ש' (2013). התיכונסטי שמרדה: מניפסט במקום מבחן. אתר ynet (21.12.13). <http://www.ynet.co.il/articles/0,7340,L-4467945,00.html>

Allen, M. J. (2009). Valuing practice over theory: How beginning teachers re-orient their practice in

"בית הספר הוא הממלכה
המנהל הוא המלך, המחנכים הם השרים
והתלמידים הם הנתונים"



יום עיון מבוסס מחקר בנושא: קולם של התלמידים

יתקיים במכון מופ"ת ביום שלישי, כ"ב בסיוון תשע"ה, 9 ביוני 2015

הרשמה באתר היחידה לכנסים וימי עיון 2015-6-9: www.mofet.maacam.ac.il

