

# הכשרה להוראה בישראל

סוגיות רוחביות, אתגרים ודילמות

עורכים: רוני לידור וציפי ליבמן

רסלינג

**הכשרות מורים: טיפוסים אידיאליים**

יורם הרפז

ניקח לדוגמה ספר שראה אור לפני כשלוש שנים: עולים על המסיל"ה: מיון סטודנטים ייעודי ללימודי הוראה (מופ"ת, 2020). המחברת, ג'ודי גולדברג, מניחה שהמכללות להכשרת מורים מונחות – או ראוי שיונחו – על ידי דימוי אחד של מורה רצוי או מורה טוב; מדימוי זה יש לחלץ את המאפיינים של מורה רצוי-טוב, "לתרגם" אותם למדדים ולהרכיב מהם "מערכת מיון סטנדרטית ותקפה לבחינת ההתאמה האישיותית ללימודי הוראה" – כפי שעשתה מערכת מסיל"ה: "מדובר במערכת אבחון הכוללת תרגילים ומשימות אישיים וקבוצתיים, המוערכים על ידי צוות מקצועי של פסיכולוגים תעסוקתיים ביחד עם אנשי חינוך שהוכשרו למטרה זו, המבססים את הערכותיהם על מדדים מובנים המאפיינים את דמות המורה הרצוי" (שם, עמ' 7).

מהם הממדים המובנים המאפיינים את דמות המורה הרצוי?

מערכת מסיל"ה<sup>36</sup> חילקה אותם לארבעה "מדדי-על" – תפיסת תפקיד ואתיקה מקצועית, תחום הדעת, תהליכים לימודיים וחינוכיים ושותפות בקהילה מקצועית – המתחלקים למדרים שונים (שם, עמ' 56-57). רשימת המדרים, נאמר לנו, הופקה מהספרות המקצועית, ש"עוסקת רבות בשאלה מיהו מורה טוב", ומתצרים של צוות הפיתוח "שאפיין את הפרופיל של המורה הרצוי באמצעות קבוצות מיקוד שכללו מכשירי מורים, ראשי מכללות, נציגי האגף להכשרת עובדי הוראה ופסיכולוגיות תעסוקתיות המנוסות בתהליכי מיון" (שם, עמ' 54).

אפשר להוריד ממדף הכשרת המורים ספר אחר ולהגים באמצעותו תפיסה דומה של הכשרת מורים (ראו תפיסות מסוג זה אצל בק, 2014). תפיסה זו לוקה בכשל שאכנה "כשל המורה הטוב". לפי כשל זה, לשיח ולמעשה החינוכיים יש דימוי אחד של מורה טוב; הדימוי הזה מושאל למכללות להכשרת המורים והמכללות מחלצות ממנו מאפיינים, בורות באמצעותם מועמדים מתאימים, ומתכננות קורסים המיועדים לטיפוחם של מאפיינים אלה.

מורים טובים הם אפוא כמו מהנדסים טובים או רופאים טובים או מקצוענים טובים אחרים – יש להם מאפיינים טיפוסיים. את המאפיינים – או סימנים המעידים על אפשרותם – יש לאתר במועמדים להכשרה המקצועית ולטפח אותם באמצעות תוכנית ההכשרה. דימוי של מקצוען טוב – מהנדס טוב, רופא טוב, מורה טוב וכו' – הוא אפוא האידאה הרגולטיבית של הקבלה להכשרה מקצועית ושל תוכנית הלימודים שלה.

נשמע הגיוני. מדוע אפוא "כשל"? משום שחינוך אינו דומה להנדסה או לרפואה או למקצועות אחרים; לחינוך אין מטרה אחת מוסכמת שממנה ניתן להפיק דימוי של מקצוען טוב – מקצוען המשרת ביעילות את מטרת המקצוע. מטרת ההנדסה היא לבנות

36. ראו גם פרק 1 המרחיב את הדיון על השימוש במבחן מסיל"ה.

בתים יציבים או מכוונות יעילות; מטרת הרפואה היא למנוע מחלות או לרפא אותן, אך מהי מטרת החינוך? לחינוך אין מטרה אחת מוסכמת, מטרה שניתן לחלץ ממנה דימוי של מורה טוב ולהכשיר את פרחי ההוראה לקראתו. לחינוך יש מטרות שונות והן מכוונות טיפוסים שונים של מורים טובים (הרפז, 2016, 2019).

### שלושה טיפוסים על של מורים טובים

בספרם גישות להוראה (*Approaches to Teaching*) תיארו גרי פנסטרמאכר וג'ונס סולטיס (Fenstermacher and Soltis, 1986) שלוש גישות להוראה המכוונות שלושה טיפוסים שונים של מורים טובים: המורה הביצועיסט (The executive teacher), המורה המטפל (The therapist teacher) והמורה המשחרר (The liberationist teacher). לטיפוסי מורים אלה ישנם מאפיינים אישיותיים, תפיסות תפקיד ודפוסי הוראה שונים.

הגישה הראשונה תופסת את המורה כמבצע, כמקצוען שאחראי לתפוקות למידה מסוימות באמצעות שימוש במיומנויות ובטכניקות הטובות ביותר. תוכנית לימודים מפותחת בקפידה ומחקר על השפעת ההוראה חשובים מאוד לגישה זו. הם מספקים למורה טכניקות ותובנות חיוניות לניהול כיתה ו"לייצור" למידה.

הגישה השנייה תופסת את המורה המטפל, כמקצוען אמפתי האחראי להצמחת אישיותו של כל תלמיד והבאתו לרמה גבוהה של מימוש עצמי, הבנה ופתיחות. פסיכותרפיה, פסיכולוגיה הומניסטית ופילוסופיה אקזיסטנציאליסטית מנחות את הגישה הזאת, המתמקדת בהתפתחות עצמיותו של התלמיד כאישיות אותנטית באמצעות התנסויות חינוכיות משמעותיות.

הגישה השלישית תופסת את המורה כמשחרר, כמקצוען המשחרר את תודעתם של התלמידים מחשיבה לא רציונלית ודעות קדומות, ומפתח "אדם שלם" – משכיל, הגיוני ומוסרי.

פנסטרמאכר וסולטיס מאמינים שמורים הופכים למקצוענים רק כאשר הם חושבים על שלוש הגישות להוראה ובחרים גישה שתנחה אותם ותתמוך בהם. לטענתם כל גישה מכילה ערכים ותכליות מועילים וראויים במצבי הוראה שונים, ובמצבים אלה יש לתת לה עדיפות. הם מציגים את הגישות כבלתי מתיישבות באופן בסיסי וכמצויות בקונפליקט זו עם זו (Fenstermacher and Soltis, 1986).

טיפוסי המורים של פנסטרמאכר וסולטיס לא נבחרו מתוך גלריה מגוונת של דיוקנאות מורים; אלה הם טיפוסי-על של מורים הנוצרים על ידי שלוש הגישות להוראה. שלוש הגישות לא נבחרו מתוך מאגר עשיר של גישות להוראה; אלה הן שלוש גישות-על – גישות יסודיות, מכוננות, פרדיגמטיות, להוראה. פרחי ההוראה והמורים, לפי פנסטרמאכר וסולטיס, צריכים להכיר אותן ואת טיפוסי המורים שלהן, ולפתח הזדהות עם אחת מהן ועם טיפוס המורה שלה, כדי לעצב את זהותם המקצועית ולהקנות אחדות להתנהגותם בכיתות. עם זאת, במצבי הוראה מסוימים הם רשאים, ואף צריכים, לאמץ התנהגות המאפיינת את שני טיפוסי המורים האחרים כאשר היא מתאימה יותר למצבים אלה.

טיפוסי המורים נוצרים אמנם על ידי שלוש גישות "בלתי מתיישבות באופן בסיסי ומצויות בקונפליקט זו עם זו", אך עובדה זו "אינה צריכה לחסום את הפעילות המעשית בכיתה. אתם יכולים להיות ביצועיסטים בהזדמנויות מסוימות, מטפלים בהזדמנויות אחרות ומשחררים בהזדמנויות נוספות. למעשה, ישנם מצבים בהוראה שקוראים לכם לעשות בדיוק את זה" (ibid, p. 58). מבחינת פנסטרמאכר וסולטיס אפשר אפוא לאחד את שלושת טיפוסי המורים לטיפוס סנתטי אחד של מורה טוב: מורה המזדהה עם גישה אחת להוראה, אך יודע ליישם את שלוש הגישות להוראה בהתאם להזדמנויות המתהוות בכיתה.

בדומה לגישות של פנסטרמאכר וסולטיס, המפיקות שלושה

טיפוסי-על של מורים טובים, קירן איגן (Egan, 2008) הציע שלושה "רעיונות" המפיקים שלושה טיפוסי-על של מורים טובים: רעיון הסוציאליזציה, הרעיון האפלטוני והרעיון הרוסואני. הרעיון הראשון הופיע עם התפתחות השפה בקרב הציידים-לקטים. השפה שימשה לסיפור, והסיפורים (מיתוסים) שהפיקה עיצבו תמונה אחידה של החברה והגדרו ערכים, נורמות ותפקידים חברתיים: "מבין אמצעי הסוציאליזציה שירשנו, הסיפור הוא החשוב ביותר משום שהוא מכווון את רגשותיו של המאזין, וכך מעצב ביתר עוצמה את המחויבות שלו לקוד הערכים והנורמות המובלע בו" (ibid, p. 12).

המצאת הכתב והתפשטותו הביאו להופעת הרעיון השני ולהופעת "בית הספר" כמוסד שמטרתו לחנוך ילדים לידע מלומד, שיטתי, דיסציפלינרי המקודד בספרים. "אפלטון תיאר חינוך הנושא את התודעה מעבר לטעויות ולאשליות של פיזיקה עממית, פסיכולוגיה עממית וסוציולוגיה עממית, הנלמדות ללא מאמץ בשנות ילדותנו המוקדמות, באמצעות תוכנית לימודים של ידע דיסציפלינרי המסייע בהבנת טבעם האמיתי של הדברים" (ibid, p. 22).

לפי הרעיון השלישי, לאדם, כפי שטען רוסו, יש טבע ייחודי, ומטרת החינוך היא לאפשר לטבעו לצאת מן הכוח אל הפועל. "בעומק ליבנו אנו מגלים את טבענו האמיתי ולומדים להיות נאמנים אליו; כך אנו נעשים אינדיווידואלים במקום ברגים במנגנון החברתי" (ibid, p. 23).

בתי הספר, כתב איגן, נחשבים בעיני הציבור למוצלחים ככל שהם מצליחים לאזן בין שלושת הרעיונות המכוננים של החינוך וליישם אותם במידתיות, אך הניסיון לאזן בין הרעיונות הוא חסר תוחלת לדעתו, משום ש"הרעיונות נמצאים בקונפליקט הדדי". יתר על כן, לכל רעיון יש חולשות מהותיות, ולכן צריך להמציא "רעיון רביעי חדש" – המשימה שאיגן לקח על עצמו. לפי רעיון זה, מטרת

החינוך היא לשכלל את ההבנה של התלמידים באמצעות הוראת "כלים תרבותיים" בהתאם ל"מערכת ההפעלה" של התפתחות ההבנה. ההבנה מתפתחת מינקות עד בגרות דרך חמישה שלבים: הבנה סומטית, הבנה מיתולוגית, הבנה רומנטית, הבנה פילוסופית והבנה אירונית (איגן, 2009; Egan, 2008). ההוראה צריכה להתחשב בשלב ההתפתחותי שבו נמצאים התלמידים וללמד תכנים מתאימים באופנים מתאימים.

לדעתי, הרעיון של איגן שייך באופן מובהק לרעיון האפלטוני, כך שאינו "רעיון רביעי חדש". איגן הגדיר את הידע (ברוח ויגוצקי) כ"כלים תרבותיים" והמציא תיאוריית התפתחות של הבנה (החופפת להתפתחות ההיסטורית-תרבותית של האנושות), אך הוא לא המציא מטרת חינוך מכוונת או חינוך חדש. מטרת החינוך שלו, כמו מטרת החינוך האפלטוני, היא להבין את "טבעם האמיתי של הדברים" (אם כי ה"אמיתי" של אפלטון שונה מה"אמיתי" של איגן) באמצעות ידע (שהתודעה מסוגלת להבין בשלב התפתחותי נתון). מה שחשוב לענייננו הוא שהרעיונות המכווננים של החינוך מכווננים טיפוסים מורים טובים שונים, ולא ניתן לאחד אותם לטיפוס אחד של מורה טוב, המיישם את הרעיונות המכווננים בהתאם למצב בכיתה, משום שהם "אינם מתיישבים זה עם זה" ומעבירים מסרים חינוכיים סותרים.

כל איש ואשת חינוך קוראי עברית כבר זיהו את הטיפולוגיות של פנסטרמאכר וסולטיס ושל איגן עם הטיפולוגיה הידועה של צבי לם, שחילק את השיח והמעשה החינוכיים לשלושה "הגיונות": סוציאליזציה, אקולטורציה ואינדיווידואציה (לם, 1973). הסוציאליזציה של לם דומה לחינוך הביצועי של פנסטרמאכר וסולטיס ולסוציאליזציה של איגן; האקולטורציה של לם דומה לחינוך המשחרר של פנסטרמאכר וסולטיס ולחינוך האפלטוני של איגן; והאינדיווידואציה של לם דומה לחינוך המטפל של פנסטרמאכר וסולטיס ולחינוך הרוסויאני של איגן.

"לם המוקדם" (הרפז, 2019א) ניסה לאחד את ההגיונות הסותרים של ההוראה בדמותו של מורה טוב אחד – "מורה מקצועי". מה שמאפיין מורה מקצועי היא יכולתו לנהל "הוראה דיאלקטית" – "פעילות המתבצעת על פי הכרעות בין מטרות סותרות ובין אמצעים סותרים על פי נתוני המצב שבו היא מתחוללת" (לם, 1973, עמ' 88). כלומר, מורה טוב או מקצועי יודע לתמרן בין הגיונות ההוראה "על פי נתוני המצב" בכיתה. תפיסת ההוראה הטובה-מקצועית של "לם המוקדם" דומה אפוא לזו של פנסטרמאכר וסולטיס.

אך גם בשלב "המוקדם" בהגותו של לם הרעיון של הוראה דיאלקטית היה בעייתי, שכן "מה מצדיק 'טרטור' כזה של התלמיד בין הגיונות הוראה סותרים, בין שיטות הוראה ומטרות הוראה המנטרלות זו את זו?" (הרפז, 2019ב, עמ' 98). וכאשר "לם המאוחר" הפך את הגיונות ההוראה לאידיאולוגיות של החינוך (לם, 2000; הרפז, 2019א), הרעיון של הוראה דיאלקטית איבד את שארית הגיונו, שכן "השקפות עולם פדגוגיות [אידיאולוגיות] לא משנים לעיתים תכופות כמו טקטיקות דידקטיות [הגיונות] עקב 'מצבם האקטואלי של הלומדים', אלא לעתים נדירות, כהמרה כוללת של נקודת המבט עקב חוויות מעצבות" (הרפז, 2019ב, עמ' 100).

במילים אחרות, "לם המוקדם", של ההגיונות, לא הלך עד הסוף עם הסתירה בין הגיונות ההוראה (כשם שפנסטרמאכר וסולטיס לא הלכו עד הסוף עם הסתירה בין הגישות להוראה), וחתר לשלב אותם בהוראה דיאלקטית – הוראה המאפיינת מורה טוב-מקצועי. אך "ההגיונות הסותרים בהוראה" אכן סותרים – כל היגיון מעביר מסרים חינוכיים המנטרלים את השפעתם של המסרים המועברים על ידי ההגיונות האחרים. אין אפוא היגיון חינוכי רב בניסיון לשלב אותם בדפוס הוראה אחד, "דיאלקטי". "לם המאוחר", של האידיאולוגיות, ויתר (כמו איגן) – גם אם לא באופן מפורש – על הרעיון של טיפוס אחד של מורה טוב-מקצועי היודע לנהל הוראה



דיאלקטית. נותרנו אפוא עם שלושה הגיונות הוראה "משודרגים" שלוש אידיאולוגיות חינוכיות המניבות שלושה טיפוסים-על של מורים טובים שונים וסותרים.<sup>37</sup>

פנסטרמאכר וסולטיס עיגנו את הטיפולוגיה שלהם במציאות החינוכית: כל מי שצופה במורים בכיתותיהם יכול לזהות שלוש גישות להוראה ושלושה טיפוסים מורים המבטאים אותן בהוראתם. איגן עיגן את הטיפולוגיה שלו בהיסטוריה של הרעיונות: לאורך ההיסטוריה הרעיונית של החינוך התפתחו שלושה רעיונות מכוונים. לם עיגן את הטיפולוגיה שלו בתפקידו של החינוך כמוסד חברתי: "החינוך אמור לשרת שלושה אדונים, אם לנקוט לשון מטפורית. שלושת מזמיני שירותיו הם החברה, התרבות והיחיד, והם גם נתוני היסוד שלו הנוכחים בכל מצב חינוכי" (לם, 2000 עמ' 232).

פנסטרמאכר וסולטיס, איגן ולם אינם ההוגים היחידים שחילקו את השיח והמעשה החינוכי לשלוש/שלושה גישות/רעיונות/הגיונות/אידיאולוגיות/פילוסופיות/פרדיגמות וכו' (ראו הרפז, 2019ב), המייצרות/מייצרים שלושה טיפוסים אידיאליים של

---

37. לספרו ההגיונות הסותרים בהוראה צירף לם מאמר בשם "המורה וההוראה" (לם, 1973, עמ' 261-302), שבו תיאר ארבעה מאפיינים של מורה טוב. מאפיינים אלה אינם נובעים מהגיגים של "ההגיונות" שתוארו לפני כן. מורה טוב, לפי מאמר זה, מתאפיין במעורבות במושאי ההוראה – התרבות והתלמידים; במודעות למטרות ותכליות ההוראה; בגמישות בביצועים; ובהנהגה תומכת. בלשונו של לם, זהו "מורה אקלקטי" – מורה בעל מאפיינים הלוקחים משלושת ההגיונות. באופן מפתיע למדי, לם לא גזר שלושה טיפוסים של מורה טוב משלושת ההגיונות שלו. המימד השישי בתשעת המימדים של "המפה הקוגניטיבית של ההוראה", המסכמת את "ההגיונות" (שם, עמ' 252-253), מתייחס אמנם לטיפוס המורה של כל היגיון הוראה, אך לא למאפייניו אלא למעמדו בתהליכי ההוראה: המורה כשכיר (סוציאליזציה), המורה כסוכן תרבות (אקולטורציה) והמורה כמומחה (אינדיווידואציה). מאפייניו של המורה, לפי לם, נגזרים ממעמדו בתהליכי ההוראה, אך הוא לא פירט אותם. את המחסור הזה ניסיתי להשלים במאמרי "מורה טוב: בין הגיונות לאידאולוגיות" (הרפז, 2019א).

מורים טובים – מה שמחזק את הטיעון של פרק זה: אין טיפוס אחד של מורה רצוי-טוב-מקצועי, אלא שלושה טיפוסים-על של מורים כאלה; לשלושתם יש מאפיינים שונים והשפעות חינוכיות סותרות.<sup>38</sup>

כך, אם נשוב לדוגמה שפתחנו בה, המאפיינים של שלושת טיפוס המורים נותנים למדדי-העל ולמדדים של מערכת מסל"ה תכנים שונים וסותרים. תפיסת התפקיד, היחס לתחום הדעת, ההתנהגות בכיתה וכו' של שלושת טיפוס המורים הם שונים וסותרים. תפיסת התפקיד לדוגמה: מורה ביצועיסט או מורה ברוח הסוציאליזציה – מורה מחברת – תופס את תפקידו כהקניית כלים לצורך השתלבות בחברה ובעבודה; מורה משחרר או אפלטוני או ברוח האקולטורציה

---

38. כדאי לציין שהמערכה בנוגע ליחס בין הגישות/רעיונות/הגינות וכו' – סותרים או משלימים – עדיין לא הסתיימה. שלמה בק (בק, 2012) למשל סבור שאפשר וצריך לשלב אותם. במאמרו "הגינות סותרים בהכשרת מורים" הוא מציע שלושה הגיונות חינוכיים הנובעים משלושת מקורות המוסר לפי צ'רלס טיילור: ההיגיון האמוני, ההיגיון הנאור (שניהם חופפים חלקית להגינות סוציאליזציה ואקולטורציה של לם) וההיגיון הרומנטי (חופף להיגיון האינדיווידואליזציה של לם). בק סבור שיש לשלבם ב"היגיון רביעי" (הוא לא לגמרי בטוח. הפרק נקרא "ואולי היגיון רביעי?"): "עד כה הצגתי את ההגינות כשלוש תפיסות מנוגדות זו לזו, אך אולי ניתן גם, ברוח אריסטוטלית, לראותם כהגינות המשלימים זה את זה, כל אחד מדגיש היבט אחר של הוראה טובה" (שם, עמ' 397-398). (בספר אחר (בק, 2014) הוא כותב: "כפי שראינו, ניתן להגדיר שלוש משפחות רחבות של תוכניות להכשרת מורים: תוכניות להכשרת מורים שהנן מכוונות נאורות, תוכניות להכשרת מורים שהנן מכוונות רומנטיקה, ותוכניות להכשרת מורים שהנן מכוונות אמונה" (שם, עמ' 331). ובהמשך: " [עם] קיומן של תפיסות מגוונות ומנוגדות של דמות המורה ומהות תהליך ההוראה ניתן להתמודד בפשטות, אם מאמצים את הרעיון שעולמן של התוכניות להכשרת מורים הוא מגוון ובעל היבטים רבים. אם אין כוונה שאידאולוגיה מסוימת כלשהי תשתלט על התחום כולו, לא ניתן לצפות לכך שתהיה הסכמה לגבי מטרות החינוך ושיטותיו. הגיון הוא ברכה ולא איום. השונות מאפשרת המצאה ויצירתיות, הפריה הדדית וחשיבה ביקורתית" (שם, עמ' 336-335).

– מורה מתרבת – תופס את תפקידו כהשפעה על אישיותם של התלמידים ברוח האמיתות והערכים המכוננים את התרבות המועדפת; מורה מטפל או רוסיאני או ברוח האינדיבידואליזם – מורה מייחד – תופס את תפקידו כתמיכה במימוש העצמי של כל תלמיד. לפיכך הפרויקט של מסיל"ה – ליצור מערכת מיון סטנדרטית על בסיס מאפיינים אוניברסליים של מורה רצוי-טוב – אינו תקף, כשם שפרויקטים רבים אחרים הנוגעים להכשרת מורים ומניחים את קיומו של מורה כזה אינם תקפים. אם השיח והמעשה החינוכיים מונחים על ידי שלושה טיפוסים-על אידיאליים של מורים טובים, יש לתכנן שלושה טיפוסים-על אידיאליים של הכשרות מורים המיועדות ל"ייצורם". מסגרת שהצעתי לתכנון סביבות חינוך יכולה לסייע לנו בשרטוט קווי המתאר של מכללות "אידיאליות" כאלה.

### תכנון סביבות חינוך

הספר כיצד לתכנן סביבה חינוכית בשישה צעדים: המדריך (הרפז, 2018; Harpaz, 2020) מציע למתכנני סביבות חינוך מכל סוג, בכללן מכללות להכשרת מורים, שיטת תכנון המבוססת על הגיונם המבני של מחשבת החינוך ומעשה החינוך. להלן בקצרה ששת צעדי התכנון.

#### צעד 1: בחירה במטרת-על ובסיפור-על

נקודת המוצא של שיטת התכנון המוצעת היא בהכרה שאין חינוך אחד שבמסגרתו אמורים להתנהל צעדי התכנון של סביבת חינוך, אלא שלושה "חינוכים" המקנים לצעדי התכנון משמעויות שונות. הוגים וחוקרים רבים תומכים בהכרה זו ומציעים לה גרסאות שונות (הרפז, 2019). התכנון המוצע מבוסס על גרסתו של צבי לם (לם, 1973, 2000, 2002).

לפי לם והוגים אחרים אין חינוך אחד – "חינוך טוב", "חינוך

של המאה ה־21 וכדומה – אלא שלושה "חינוכים" מובחנים: לפי חינוך 1, נכנה אותו חינוך כלים (סוציאליזציה בלשונו של לם), מטרת החינוך היא לצייד את התלמידים בכלים שיסייעו להם להשתלב בחברה ובעבודה; לפי חינוך 2, נכנה אותו חינוך ערכים (אקולטורציה בלשונו של לם), מטרת החינוך היא להשפיע על אישיותם של התלמידים ברוח האמיתות והערכים המכוננים את התרבות המועדפת; לפי חינוך 3, נכנה אותו חינוך יחידים (אינדיווידואציה בלשונו של לם), מטרת החינוך היא לאפשר לכל תלמיד לממש את עצמו. כל מטרת חינוך נתמכת על ידי סיפור (נרטיב) המצדיק אותה ומקנה לה משמעות וחיוניות.

בתמצית: תורת חינוך = מטרת־על + סיפור־על. שלושת ה"חינוכים" – חינוך כלים, חינוך ערכים וחינוך יחידים – נותנים לאיברי הנוסחה הזו תכנים שונים וסותרים מבחינה מושגית ומעשית. בצעד 1 צריך לבחור במטרת־על אחת ובסיפור־על אחד. זו בחירה לא קלה – "בחירה טרגית" – משום שהיא כרוכה באובדן היתרונות של שני ה"חינוכים" האחרים. מדוע צריך לבחור? משום שכל חינוך מונחה על ידי מכלול אמונות וערכים מסוים, המטעין את אמצעי החינוך בתכנים מסוימים (ראו צעד 4), המעבירים מסרים שונים וסותרים: המסרים המובלעים באמצעי החינוך של שלושת ה"חינוכים" מבטלים זה את השפעתו החינוכית של זה. סביבת חינוך אפקטיבית מודרכת אם כן על ידי מטרת־על אחת וסיפור־על אחד.

כיצד בוחרים במטרת־על ובסיפור־על? בהתאם ל"סנטימנט פדגוגי": חינוך כלשהו מדבר אל המתכננים, משקף את אמונותיהם, מהדהד אותן. אין דרך אובייקטיבית־אמפירית להעדיף מטרה וסיפור על פני מטרות וסיפורים אחרים, שכן החינוך דומה יותר לאידיאלולוגיה או נרטיב מאשר לתיאוריה (הרפז, 2018, 2021; לם, 2000). נתונים אובייקטיביים־אמפיריים כגון מאפייני התלמידים, המורים, הקהילה וכו' אמנם מטילים אילוצים, לעיתים קשים, על

הערפה זו, אך אינם מאלצים אותה. באופן עקרוני כל חינוך מתאים (כמעט) לכל התלמידים.

באופן ראשוני למדי אפשר לומר שאנשים בעלי סנטימנט פדגוגי פרקטי ייטו לחינוך כלים; אנשים בעל סנטימנט פדגוגי אינטלקטואלי, אתי ואסתטי ייטו לחינוך ערכים; ואנשים בעלי סנטימנט פדגוגי הומני ייטו לחינוך יחידים. ההטיה לחינוך כזה או אחר היא אכן "סנטימנטלית" אך לא בלתי רציונלית; יש לה נימוקים וצריך לנסח ולהציג אותם.

זיהוי הסנטימנט הפדגוגי אינו מתרחש בהכרח בתחילת תהליך התכנון, אלא מתגלה, ואף מתהווה, תוך כדי תהליך התכנון. לכן המתכננים אינם חייבים להתחיל בצעד 1, אלא אם כן זהותם הפדגוגית ברורה להם; הם יכולים להתחיל בצעדים אחרים, ומדי פעם לעשות מהלך רפלקטיבי (ארס-פדגוגי) ולשאול את עצמם מהו הסנטימנט הפדגוגי שלהם שנחשף והתהווה במהלך התכנון ושמפעיל ומנחה אותו.

הבחירה בצעד 1 מסמנת את גבולות המגרש של התכנון. כל צעד שיעשה מכאן ואילך יתנהל בגבולות אלה ויתכונן על ידם.

צעד 2: המצאת המטרה והסיפור שלנו

בצעד 2 המתכננים ממציאים את הפרשנות שלהם לחינוך שבחרו בצעד 1, את גרסתם הייחודית. בצעד 1 הם בחרו במתווה כללי; בצעד 2 הם נותנים לו תוכן מסוים. ישנן גרסאות רבות של חינוך כלי, חינוך ערכי וחינוך יחידאי, ולעיתים גרסאות של אותו חינוך מתנגשות ביניהן (למשל חינוך הומניסטי וחינוך דתי כגרסאות של חינוך ערכים). בצעד 2 המתכננים ממציאים גרסה "שלנו" לחינוך שבחרו בצעד 1.

ככלל ומטעמים ידועים, רצוי שצעד 2 ייעשה על ידי מתכנני סביבת חינוך חדשה המתעתדים להשתתף ביישומה כמנהלים, מורים, מרצים וכדומה, או מתכנני סביבת חינוך מתחדשת

המתפקדים בה כמנהלים, מורים, מרצים וכדומה. יתר על כן, רצוי שצעד 2 ייעשה בתהליך סדור וממושך. בצעד זה יש חשיבות רבה לתהליך. הוא עשוי לקחת את המתכננים למחוזות מעניינים ובלתי צפויים (trust the process!).

ניל פוסטמן כתב בספרו קץ החינוך (פוסטמן, 1998) שהחינוך הגיע לקיצו מפני שאיבד את הסיפור שלו. ללא סיפור חינוך טוב – סיפור עתיר משמעות המספק הנחיה מוסרית, תחושת המשכיות, הסברים לגבי העבר, בהירות באשר להווה ותקווה לעתיד – הוא כתב, בתי הספר שלנו הם בתי כלא ולא בתי חינוך. בצעד 2 המתכננים ממציאים סיפור חינוך טוב ודואגים לכך שהסביבה המתוכננת תהיה סביבת חינוך ולא סביבה אחרת.

צעד 3: תיאור הבוגר הרצוי

צעד 3 מחליץ משני הצעדים שקדמו לו את דמות הבוגר הרצוי של סביבת החינוך, את ה"תוצר" המבוקש שלה. מטרת חינוך וסיפורי חינוך מופיעים בתודעתם של המחנכים כדימוי של הבוגר הרצוי; הדימוי לא בהכרח מפורש ומלוטש, אך הוא מאפשר למחנכים לפעול ומקנה אחידות וחיוניות לפעולותיהם.

הפעולה החינוכית היא בעיקרה פעולה של "צמצום פערים" בין התלמיד הנוכח, המצוי, לבין הדימוי הנשאף, הרצוי שלו. יתר על כן, דימוי של הבוגר הרצוי מכונן את הדימוי של התלמיד המצוי. המורה אינו רואה את "התלמיד כשלעצמו", למשל תלמיד "חלש במתמטיקה", ומפיק מכך דימוי של בוגר רצוי, למשל "חזק במתמטיקה"; למורה יש כבר דימוי של בוגר רצוי "חזק במתמטיקה" ולכן הוא רואה תלמיד "חלש במתמטיקה". בלשונו של לם, הדיאגנוזה (אבחון התלמיד המצוי) נובעת מהאוטופיה (דימוי של הבוגר הרצוי) – ולא להיפך (כפי שלם עצמו סבר).

אפשר לתאר את דמות הבוגר הרצוי באמצעות ארבע קטגוריות – ידע, מיומנויות, תכונות ועמדות. השתיים הראשונות מיוחסות

להוראה; השתיים האחרונות מיוחסות לחינוך. ההוראה מקנה ידע ומיומנויות; החינוך מעצב תכונות ועמדות. שלושת ה"חינוכים" מטענינים את הקטגוריות המתארות את הבוגר הרצוי בתכנים שונים

#### טע 4: יישום המטרות באמצעים

בחינוך יש זיקה פנימית בין מטרות לאמצעים – מטרות מסוימות מחייבות אמצעים מסוימים. כאשר אמצעי החינוך אינם "משדרים" את מטרות החינוך, מטרות החינוך הן הצהרות ריקות. במילים אחרות, התלמידים אינם פוגשים את מטרות החינוך כשלעצמן, הם פוגשים אותן מגולמות באמצעי החינוך – באמצעים שבהם מלמדים, מעריכים, מארגנים, משכנים אותם. התלמידים מתחנכים על ידי האמצעים הפועלים עליהם ולא על ידי המטרות המוצהרות של סביבת החינוך. מבחינה זו, גם בחינוך, לא רק בתקשורת, "המדיום הוא המסר" – אמצעי החינוך, המדיום, קובעים מהן מטרות החינוך האמיתיות, המסר ("המדיום" הוא תוכנית הלימודים הסמויה של בית הספר, התוכנית המשפיעה).

ישנם שישה אמצעי חינוך מרכזיים, שישה מנופים שבאמצעותם סביבות חינוך מנסות למגף את התלמיד המצוי לעבר הבוגר הרצוי: תוכנית לימודים, דפוס הוראה, שיטת הערכה, מבנה ארגוני, אקלים חינוכי ותנאים פיזיים. כל מטרת חינוך וסיפור חינוך נותנים להם משמעויות אחרות. מתכנני סביבת החינוך צריכים לדאוג לכך שאמצעי החינוך אכן יוכתבו על ידי מטרות החינוך המוצהרות שלהם ולא יכתבו מטרות אחרות, או בנוסח אחר – שהמסרים של תוכנית הלימודים הגלויה יהיו זהים לאלה של תוכנית הלימודים הסמויה. בסביבה חינוכית תקינה המסר של מטרות החינוך, ולא של אמצעי החינוך, קובע; "המסר הוא המסר".

**תוכנית לימודים:** תוכנית לימודים בתמצית היא תכנים נבחרים לצורך הוראה ולמידה המאורגנים על פי עיקרון כלשהו. כאשר מטרת החינוך היא הקניית כלים לצורך השתלבות בחברה

ובעבודה, תוכנית הלימודים כוללת בעיקר ידע ומיומנויות שימושיים ומאורגנת באופן היררכי, לפי רמת המורכבות של הידע והמיומנויות. כאשר מטרת החינוך היא השפעה על אישיותם של התלמידים ברוח האמיתות והערכים המכוננים את התרבות המועדפת, תוכנית הלימודים כוללת בעיקר תכנים "תרבותיים", קנוניים, ומאורגנת באופן ספירלי – התכנים חוזרים על עצמם ביתר עמקות בהתאם לעלייה בדרגת הכיתות; כאשר מטרת החינוך היא לאפשר לכל תלמיד לממש את עצמו, תוכנית הלימודים "נכתבת" בעיקר על ידי התלמיד ומאורגנת באופן "אנרכי", בהתאם לעניינו המשתנה של התלמיד.

**דפוס הוראה:** דפוס ההוראה הוא האופן שבו המורה מתווך את התכנים לתלמידים. כאשר מטרת החינוך היא כלית, ההוראה שמה דגש על מיומנויות ומבוססת בעיקר על הדגמה ותרגול ("מיומנויות המאה ה-21" – ספינת הדגל של החינוך הכלי בעשור האחרון – מצריכות דפוס הוראה מורכב יותר משום שאינן מיומנויות אלא כישורים, תכונות, עמדות); כאשר מטרת החינוך היא ערכית, ההוראה שמה דגש על התכנים (הקנוניים) ומבוססת בעיקר על מופת וחניכה (modelling and initiation); כאשר מטרת החינוך היא יחידאית, ההוראה שמה דגש על יחסים ומבוססת בעיקר על הנחיה ותמיכה.

**שיטת הערכה:** הערכה בית-ספרית היא משוב ממוסד – בחינות וציונים, או משוב "חופשי" – תגובות מילוליות ובלתי מילוליות מזדמנות על התנהגויות של התלמידים. השאלה המרכזית בנוגע להערכה היא מה מעריכים, מה נחשב להישג שאותו רוצים להעריך ולקדם בעזרת הערכה. כאשר מטרת החינוך היא להקנות ידע מעשי ומיומנויות לצורך חֵברות, ההישג המוערך הוא שליטה; כאשר מטרת החינוך היא להנחיל ערכים לצורך תרבות, ההישג המוערך הוא הפנמה; כאשר מטרת החינוך היא לאפשר מימוש עצמי לצורך ייחוד, ההישג המוערך הוא התפתחות (לקראת מימוש עצמי).



**מבנה ארגוני:** המבנה הארגוני מתמצה ב"סדירות ארגונית". מטרתן היא לאפשר "סדירות התנהגותיות" – דפוס התנהגות מנטלית ופיזית. הסדירות ההתנהגותיות המבוקשות מוכתבות על ידי מטרת החינוך. כאשר מטרת החינוך היא כלית, הסדירות הארגונית מבקשות לאפשר סדירות התנהגותיות של שליטה בידע ובמיומנויות; כאשר מטרת החינוך היא ערכית, הסדירות הארגונית מבקשות לאפשר סדירות התנהגויות של הפנמת ערכים; כאשר מטרת החינוך היא יחדיאית, הסדירות הארגונית מבקשות לאפשר סדירות התנהגויות לקראת מימוש עצמי.

**האקלים החינוכי:** האקלים החינוכי מתייחס בעיקר לאיכות היחסים האנושיים המתנהלים בסביבת החינוך. גם הוא, כמו שאר אמצעי החינוך, מוכתב על ידי מטרת החינוך. כאשר מטרת החינוך היא חברת, האקלים החינוכי הוא של תכליתיות ויעילות; כאשר מטרת החינוך היא תרבות, האקלים החינוכי הוא של מצוינות והתעלות; כאשר מטרת החינוך היא ייחוד, האקלים החינוכי הוא של יצירתיות ו"חופש לעשות" (lessee fair).

**התנאים הפיזיים:** התנאים הפיזיים כוללים בעיקר את המבנה האדריכלי של הסביבה החינוכית. כאשר מטרת החינוך היא הקניית כלים להשתלבות בשוק העבודה עתיר הטכנולוגיה של ימינו, המבנה האדריכלי דומה למבנה היי־טק; כאשר מטרת החינוך היא השפעה ברוח ערכי תרבות, המבנה האדריכלי דומה למרכז תרבות; כאשר מטרת החינוך היא מימוש עצמי, המבנה האדריכלי דומה לפארק פתוח. התכנון האדריכלי מגיע בסוף תהליך התכנון ומשרת את מטרת סביבת החינוך והסיפור שלה, ולא כנהוג להיפך – האדריכלים מתכננים, הקבלנים בונים והחינוך נכלא במבנה יצוק ומתאים עצמו אליו.

**צעד 5: בקרת איכות**

צעד זה, כמו הצעד הבא, מעורר את המתכננים להיות reflective practitioners – מתכננים המעריכים את התוכנית שעשו לצורך שיפורה. אפשר להעריך את התוכנית משלוש נקודות מבט: לכידות, מספיקות והתאמה.

מנקודת המבט הראשונה – לכידות – המתכננים שואלים אם שלושת הצעדים הראשונים, צעדי המטרה, רציפים מבחינה מושגית; אם האמצעים בצעד הרביעי נובעים מן המטרות; אם יש זיקה מושגית-מעשית בין האמצעים; אם כל צעדי התכנון כפופים להגיונו של סיפור אחד. מנקודת המבט השנייה – מספיקות – המתכננים שואלים אם התוכנית מספיקה לצורך ביצוע, אם היא מציידת את המבצעים בידע, מושגים, היגיון והנחיות המספיקים ליישום התוכנית. מנקודת המבט השלישית – התאמה – המתכננים שואלים אם התוכנית מתאימה לקהל היעד שלה – לתלמידים, להורים, למורים, לקהילה, לחברה בכללה.

**צעד 6: בקרת ביצוע**

הצעד הקודם העריך את התוכנית לפני הביצוע; צעד זה מעריך אותה תוך כדי ואחרי הביצוע. התוכנית – זו הרי תכליתה – מנחה ביצוע, אך הביצוע גם מנחה את התוכנית ומחייב הערכה מחודשת שלה תוך כדי ואחרי הביצוע. איור 6.1 מתאר את מהלך התכנון.

## תכנון סביבת חינוך בשישה צעדים

צעד 1: בחירה במטרת-על ובסיפור-על:  
כלים או ערכים או יחידים



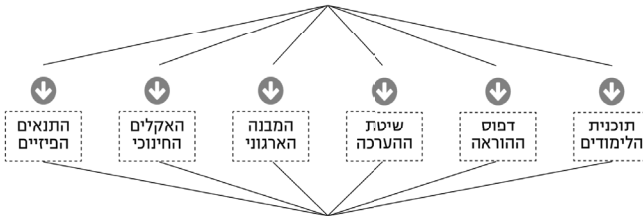
צעד 2: המצאת המטרה והסיפור שלנו



צעד 3: תיאור הבוגר הרצוי:  
ידע, מיומנויות, תכונות ועמדות



צעד 4: יישום המטרות באמצעים:



צעד 5: ביקורת איכות:  
הסביבה לכידה, מספיקה ומתאימה



צעד 6: ביקורת ביצוע:  
עשייה, חשיבה, עשייה, חשיבה...

איור 6.1

נשרטט בעזרת המתודה שהוצגה קווי מתאר לשלושה טיפוסים-על אידיאליים של מכללות להוראה, המונחות על ידי שלושה טיפוסים-על אידיאליים של מורים טובים: מורה מחברת, מורה מתרבת ומורה מייחד. לפני כן כדאי להאיר על יחסן של המכללות להוראה למסגרות החינוך שאותן הן משרתות – הארה המשליכה על התכנון: מכללה להוראה היא סביבת חינוך משנית; היא משרתת סביבות חינוך ראשוניות – מסגרות החינוך שעבורן היא

מכשירה מורים, גננות, מנהלים, מדריכים, יועצים, מעריכים וכו'. מכאן שתכנון של מכללה להוראה תלוי מבחינה מעשית ומושגית בסביבות החינוך הראשוניות ועליו להתבצע בזיקה אליהן.

מה צריכה להיות הזיקה של המכללה להוראה לסביבות החינוך שעבורן היא מכשירה מורים ובעלי תפקידים אחרים? הזיקה הרצויה, כפי שעולה מהטיעון של פרק זה, ואף מהמציאות עצמה, אינה של "ספק שירותי הכשרה לפי דרישת הלקוח". סביבות החינוך הראשוניות הן מגוונות ורובן אקלקטיות – מערבות את שלושת ה"חינוכים". אך המכללה אינה צריכה להכשיר מורים מגוונים או אקלקטיים משום ש- (א) לא ניתן לבצע הכשרת מורים אפקטיבית ללא דימוי מובחן ומובהק של מורה טוב. דימוי מגוון או אקלקטי של מורה טוב מעצב הכשרת מורים בעלת סתירות פנימיות ומכאן דלת-השפעה; (ב) ההוראה אינה מצבור ניטרלי של אמצעים; אמצעי הוראה הם תמיד ובהכרח מוטי מטרה המעוגנת במסכת מושגית-ערכית – אידיאולוגיה או נרטיב. הכשרה להוראה צריכה אפוא להיעשות בזיקה לאידיאולוגיה או נרטיב לכידים, כלומר לחינוך מסוים – מחברת, מתרבת או מייחד; (ג) המכללה, כפי שמעידה המציאות, אינה אדישה לסביבות החינוך הראשוניות שאותן היא משרתת; היא מעורבת בהן, רוצה לשפר ואף לשנות אותן באמצעות מורים ובעלי תפקידים אחרים שהיא מכשירה עבורן או מדריכה תוך כדי עבודתם (in service).

המכללה להוראה, אם כן, אינה מכללה אופורטוניסטית המספקת עובדי הוראה לפי "דרישות השוק", אלא מכללה טרנספורמטיבית המעצבת מורים ברוח האידיאולוגיה הפדגוגית שלה. יתר על כן, היא מעצבת מורים טרנספורמטיביים, המזהים עם סיפור חינוך מסוים ושולטים בדפוס ההוראה שלו, היכולים ונוטים לשנות את מסגרות החינוך שבהן הם מלמדים ברוח החינוך שאיתו הם

## מכללה מונחית מורה מחברת

עמ' 1: בחירה במטרת-על ובסיפור-על

מטרת-העל של החינוך היא להקנות לתלמידים כלים שיסייעו להם להשתלב בחברה ובעבודה. "הבחירה הטרגית" במטרה זו נובעת מסנטימנט פדגוגי פרקטי. הנימוקים לבחירה ה"סנטימנטלית" הפרקטית הם יסודות סיפור-העל הכללי המחברת. להלן שבעה נימוקים לדוגמה:

- החינוך הוא אחד מסוכנויות החברות. בתהליך החברות של צעירים יש לו תפקיד ייחודי. הוא יודע להקנות לצעירים כלים שסוכנויות חברות אחרות (משפחה, קבוצת השווים, תנועת נוער, צבא, מדיה דיגיטלית, תעשיית הבידור ועוד) אינן יודעות להקנות.
- החברה והכלכלה בעידננו הן עתירות ידע; אזרח ועובד זקוקים כיום למטען מורכב של ידע מעשי מתוחכם כדי להשתלב ולהצליח בהן. בעידננו עתיר הידע יש לבית הספר המחברת ערך מוסף.
- החברה הממתינה לבוגרי בית הספר היא תחרותית והישרדותית (קפיטליזם "ברוטלי", "חזירי"). בית הספר חייב לספק לתלמידים כלים שיסייעו להם להתחרות ולהצליח בעולם הקשה הממתין להם מחוץ לבית הספר.
- תלמידים משכבות חברתיות חלשות (או מוחלשות) זקוקים

---

39. מודל למכללה טרנספורמטיבית – "מכללה מטפחת חשיבה" – ראו בספרם של אמנון כרמון, שרית סגל, דוד קורן ויורם הרפז, הגישה השלישית וארגון הידע: מתווה להכשרת מורים מטפחת חשיבה. כמוכן, המכללה אינה מכשירה רק מורים משנים, אלא גם מורים מסתגלים היודעים להשתלב במסגרת חינוכית נתונה. המורים הרצויים הם אפוא מורים מסתגלים-משנים.

במיוחד לכלים שבית הספר יודע לספק. בית הספר חייב לדאוג קודם כולל לתלמידים אלה (לתלמידים "החזקים" ידאגו משפחותיהם) ולסייע להם לעבור למעמד חברתי-כלכלי גבוה מזה של הוריהם.

- בתי הספר הרגילים הם לכאורה בתי ספר מחברתיים, אך הם אינם מציידים את התלמידים בכלים יעילים להשתלבות בחברת וכלכלת הידע (להוציא תעודת הבגרות הנדרשת על ידי המוסדות להשכלה גבוהה ומקומות העבודה, אך ההכנה אליה, הכרוכה בהוראה סמכותית ולמידת שינון, מכשירה את התלמידים להשתלבות חברתית וכלכלית בחברה ובכלכלה שעברו מן העולם). יש צורך דחוף בסביבות חינוך מחברתות מעודכנות המגיבות באופן הולם לאתגרים החברתיים והכלכליים של המאה ה-21.
- חינוך מחברת רצוי לא רק ליחיד, אלא גם לחברה – הוא מבטיח יציבות חברתית וצמיחה כלכלית.
- החינוך המחברת משיג גם את המטרות של שני ה"חינוכים" האחרים: (א) החברה והכלכלה עתירות הידע שלנו זקוקות לאזרחים ועובדים משכילים ומחויבים, לכן החינוך המחברת הוא גם חינוך מתרבת; (ב) החברה והכלכלה שלנו מבוססות על יזמות, חדשנות והמצאתיות, ולכן החינוך המחברת הוא גם חינוך מייחד.

החינוך המחברת מכונן דימוי אידיאלי של מורה טוב: מורה מחברת המקנה לתלמידים ביעילות מירבית כלים הנחוצים להשתלבות בחברה ובעבודה.

צעד 2: המצאת המטרה והסיפור שלנו

המכללה המחברת אינה מתחייבת לגרסה מסוימת של מטרת-על וסיפור-על, למטרה אחת ולסיפור אחד "שלנו", למשל למטרה

ולסיפור של "מיומנויות המאה ה-21". המכללה חוקרת את השאלה "מהם המאפיינים של סביבות חינוך מחברות אפקטיביות?", מקבצת ומארגנת את התשובות השונות, מעצבת אותן כמטרות וסיפורי חינוך מחברתיים ומכשירה בעזרתם את פרחי ההוראה. מכללה להוראה, בהבדל מבית ספר, יכולה להקצות הוגי וחוקרי חינוך להתמודדות עם שאלה מהותית זו, ולעבד ידע קיים ולפתח ידע חדש על חינוך מחברת מעודכן ומשוכלל. באמצעות ידע זה המכללה מעצבת את מסלולי ההכשרה שלה. המטרה והסיפור "שלנו" הם אפוא מחקר מקיף של החינוך המחברת ו"תרגומו" להכשרת מורים המצמיחה מורים מחברתיים אפקטיביים.

### צעד 3: תיאור הבוגר הרצוי

הבוגר הרצוי של המכללה המתוכננת הוא מורה מחברת המצויד בידע, במיומנויות, בתכונות ובעמדות הנדרשות להוראה מחברתת אפקטיבית (פנסטרמאכר וסולטיס ציירו היטב את דיוקנו של מורה זה – "המורה הביצועיסט").

**ידע:** מבחינת הידע בתחום הדעת, המורה המחברת בקיא בתחום דעת אחד או יותר הדרוש להשתלבות בחברה ובעבודה (למשל, אזרחות, אנגלית, לימודי מחשב), או בקיא בהיבטים המעשיים והמועילים של תחום דעת אחד או יותר שאינם מעשיים ומועילים באופן מובהק (מדעי רוח יישומיים, אמנויות יישומיות וכו'). מבחינת הידע בתחום החינוך, המורה המחברת יודע "להחזיק כיתה" ולהוביל אותה ביעילות לרכישה של ידע ומיומנויות מעשיים ולהצלחה בבחינות.

**מיומנויות:** מבחינת הידע בתחום דעת, המורה המחברת שולט במיומנויות כלליות החיוניות להשתלבות בחברה ובעבודה (למשל, "מיומנויות המאה ה-21") ובמיומנויות של תחום או תחומי הדעת שהוא מלמד. מבחינת הידע החינוכי, הוא יודע כיצד להקנות ביעילות את המיומנויות הכלליות והתחומיות.

**תכונות:** סמכותי, שיטתי, תכליתי, יעיל, ותכונות נוספות החיוניות להקניית הכלים הנדרשים להסתגלות מוצלחת לחברה ולעבודה.

**עמדות:** מזדהה עם עמדותיו של החינוך כחברות ועם השקפת העולם הכוללת התומכת בו.

דימוי לכיד של המורה הרצוי – המורה המחברת – הוא הקטר שמושך את קרונות המכללה המתוכננת.

**עד 4: יישום המטרות באמצעים**

**תוכנית הלימודים:** תחום הדעת – תחומי דעת מעשיים ומועילים; תחום החינוך – אמצעים להפקה ותיווך של ידע מעשי ומועיל; התנסות בשדה (סטאז') – בעיקר במסגרות חינוך מחברתות, אך גם במסגרות מתרבות ומייחדות לצורך העמקת המודעות וההבנה של החינוך המחברת המועדף.

**דפוס ההוראה:** דפוס ההקניה – הצגה תמציתית, הרגמה בהירה, תרגול תכליתי, משוב ממוקד (ספרו של דאג למוב *Teach Like a Champion* הוא דוגמה טובה להוראה מחברתת).

**שיטת הערכה:** מעריכה שליטה בידע ובמיומנויות מעשיים.

**מבנה ארגוני:** סדירויות ארגוניות המאפשרות סדירויות התנהגותיות מבוקשות – שליטה בידע ובמיומנויות מעשיים.

**אקלים חינוכי:** "משרד" שיטתיות, תכליתיות, יעילות.

**תנאים פיזיים:** סביבה דמוית הייטק – מרחבי למידה (open spaces) מאובזרים טכנולוגית.

**עד 5: בקרת איכות**

**לכידות:** התוכנית לכידה – יש זיקה הגיונית בין שלושת צעדי המטרה; האמצעים נובעים מן המטרות; זיקה הגיונית בין האמצעים **מספיקות:** התוכנית מספקת קווי מתאר ראשוניים למכללה מחברתת.



**התאמה:** המכללה המתוכננת מתאימה למועמדים להוראה בעלי מאפיינים של טיפוס המורה המחברת ולמסגרות חינוך ראשוניות מחברתות (בתי ספר מכווני בחינות בגרות, בתי ספר מקצועיים וכדומה).

צעד 6: בקרת ביצוע

צעד זה יכול להיעשות רק לאחר תחילת ביצוע התוכנית.

### **מכללה מונחית מורה מתרבת**

צעד 1: בחירה במטרת-על ובסיפור-על

מטרת-העל של החינוך היא להשפיע על אישיותם של התלמידים ברוח האמיתות והערכים המכוננים את התרבות המועדפת. "הבחירה הטרגית" במטרה זו נובעת מסנטימנט פדגוגי אינטלקטואלי, אתי ואסתטי, החותר, בלשונו של אפלטון, לחינוך לאמת, לטוב וליפה. להעדפה "סנטימנטלית" זו יש נימוקים, המהווים את יסודות סיפור-העל של החינוך הערכי המתרבת. הנה שבעה נימוקים לדוגמה:

- החינוך הוא אחת מסוכנויות התרבות; תכליתו היא לחנוך צעירים לאמיתות ולערכים המכוננים של התרבות המועדפת באמצעיו המיוחדים – אמצעים שאין לסוכנויות תרבות אחרות.
- מטרת החינוך היא לחנך – להשפיע על אישיותם של התלמידים, על דפוסי המחשבה, הרגש, הדמיון וההתנהגות שלהם, לעשות מהם "בני אדם". דימוי של "בן אדם" מעוצב על ידי התרבות ומגולם בה.
- רוב האנשים בחברה שלנו אינם מצויים במלחמת הישרדות; הם מצויים ב"מלחמת משמעות" – מחפשים זיקה לתכנים בעלי ערך פנימי, לא תועלתני, שיקנה לחייהם תכלית

- אחרונה וכוללת. החינוך המתרבת הוא חינוך למשמעות.
- בחברה הקפיטליסטית והאינדיווידואליסטית שלנו מעמדם של שני ה"חינוכים" האחרים – המחברת והמייחד – חזק למדי. יש לחזק את החינוך המתרבת הנמצא על סף הכחדה
  - החינוך המתרבת טוב לא רק ליחיד אלא גם לתרבות – תרבות איכותית, עמוקה, משפרת – המאוימת על ידי אורח החיים החומרני-צרכני-ראוותני השולט.
  - החברה המשוסעת והשבטית שלנו זקוקה ללכידות, לבסיס תרבותי משותף. החינוך המתרבת יוצר ליבה תרבותית משותפת ומנחיל אותה.
  - החינוך המתרבת משיג גם את המטרות שני ה"חינוכים" האחרים: (א) "הון תרבותי" הוא תנאי להצלחה חברתית וכלכלית, לכן החינוך המתרבת הוא גם חינוך מחברת; (ב) מימוש עצמי אינו נעשה "על ריק", אלא באמצעות תכנים ותחומים תרבותיים (אדם מממש עצמו במדע, באמנות וכו'), לכן החינוך המתרבת הוא גם חינוך מייחד.
- החינוך המתרבת מכונן דימוי אידיאלי של מורה טוב – מורה מתרבת, מורה המהווה מופת של "בן תרבות", חונך את תלמידיו ל"נכסי צאן ברזל" של התרבות ומסייע להם להפנים את האמיתות והערכים המכוננים אותה (כאשר מדובר בתרבות המערבית, האמיתות והערכים כוללים גם יחס ביקורתי אליהם).

#### טע 2: המצאת המטרה והסיפור שלנו

המכללה המתוכננת אינה מתחייבת לגרסה מסוימת של מטרת-על וסיפור-על, למטרה אחת וסיפור אחד "שלנו", למשל למטרה ולסיפור של החינוך ההומניסטי בגרסה כזו או אחרת. המכללה חוקרת את השאלה "מהם המאפיינים של סביבות חינוך מתרבות אפקטיביות?", מקבצת ומארגנת את התשובות השונות, מנסחת

אותן כמטרות וסיפורי חינוך מתרבתים, ומעצבת בעזרתם את מסלולי ההכשרה והחינוך שלה (מכללה מתרבתת אינה רק מכשירה, היא גם מחנכת).

מכללה להוראה, בהבדל מבית ספר, יכולה להקצות הוגי חינוך וחוקרי חינוך שיתמודדו עם השאלה היסודית הזו, לארגן ידע קיים ולפתח ידע חדש על החינוך המתרבת. את הידע היא מעבדת למסלולי הכשרה וחינוך. המטרה והסיפור "שלנו" הם אפוא מחקר מקיף של החינוך המתרבת ועיבודו להכשרה וחינוך המצמיחים מורים מתרבתים אפקטיביים.

### צעד 3: תיאור הבוגר הרצוי

הבוגר הרצוי של המכללה המתוכננת הוא מורה מתרבת, המשפיע על אישיותם של התלמידים ברוח האמיתות והערכים מכונני התרבות. מורה מתרבת מצויד בידע, במיומנויות, בתכונות ובעמדות הנדרשות להוראה מתרבתת אפקטיבית (פנסטרמאכר וסולטיס ציירו היטב את דיוקנו של מורה זה – "המורה המשחרר").

**ידע:** מבחינת ידע בתחום דעת, המורה המתרבת מבין באופן עמוק את תחום הדעת שאותו הוא מלמד וחי אותו. מבחינת ידע בתחום החינוך, המורה המתרבת יודע להפיק מתחום הדעת שאותו הוא מלמד אמיתות עמוקות (רעיונות גדולים) וערכים מכוננים ולהשפיע באמצעותם על רוחם של התלמידים.

**מיומנויות:** מבחינת ידע בתחום הדעת, המורה שולט במיומנויות כלליות (קריאה, כתיבה, חשיבה, למידה) הנדרשות לחניכה לתחום או לתחומי הדעת שהוא מלמד, ובמיומנויות מיוחדות של תחום או תחומי הדעת שהוא מלמד. מבחינת הידע החינוכי, הוא יודע להקנות את המיומנויות הכלליות והתחומיות תוך שילובן בתוכני התרבות (רעיונות גדולים) הנלמדים.

**תכונות:** אינטלקטואל, אתיקן, אסתטיקן, שוחר תרבות, ותכונות נוספות החיוניות לחניכה לתרבות.

**עמדות:** מזדהה עם עמדותיו של החינוך כתרבות ועם השקפת העולם הכוללת התומכת בו. דימוי לכיד של המורה הרצוי – המורה המתרבת – הוא כוכב הצפון של המכללה המתוכננת. כדאי להוסיף כוכבית: סטודנט במכללה להוראה אינו תלמיד בבית ספר; הוא "מחונך" יותר, מעוצב יותר מבחינת האמיתות והערכים שהפנים, אך עם זאת גם עליו להתחנך בעזרת ליבת התרבות ולעבור תהליך דומה עקרונית לזה שהוא מתעתד להעביר לתלמידיו.

#### צעד 4: יישום המטרות באמצעים

**תוכנית הלימודים:** מבחינת תחום הדעת – תחומי דעת "לא שימושיים": מדעי הרוח, אמנויות, אך גם מדעי הטבע ומתמטיקה "בסיסיים" או "טהורים" (לצורך עניין ומשמעות); מבחינת תחום החינוך – אמצעים להפקה ותיווך של ידע תרבותי מעצב אישיות; מבחינת התנסות בשדה – בעיקר במסגרות חינוך מתרבות, אך גם במסגרות מחברות ומייחדות לצורך הבנת הבחירה בחינוך המתרבת.

**דפוס ההוראה:** דפוס החניכה – דיאלוג סביב אמיתות וערכים מכווני תרבות (או רעיונות גדולים), מחקר מעמיק של רעיונות מכווני תרבות, הצבת מופת (modelling) של תשוקה להבנה וחיים בעלי משמעות מרוממת (ספרו של הווארד גרדנר דרכי חשיבה: חינוך לאמת, ליפה ולטוב הוא דוגמה טובה להוראה מתרבת).

**שיטת הערכה:** מעריכה הבנה של רעיונות והפנמה של ערכים. **מבנה ארגוני:** סדירויות ארגוניות המאפשרות סדירויות התנהגותיות מבוקשות – הבנה של רעיונות והפנמה של ערכים. **אקלים חינוכי:** "משרד" הערצה להישגי התרבות, הוקרה לרעיונות מופשטים, חתירה להבנה ולחשיבה ביקורתית על תוכני תרבות מתוך זיקה אינטימית אליהם. **תנאים פיזיים:** סביבה דמוית מרכז תרבות.

**צעד 5: בקרת איכות**

**לכידות:** התוכנית לכידה – זיקה הגיונית בין שלושת צעדי המטרה; האמצעים נובעים מן המטרות; זיקה הגיונית בין האמצעים.  
**מספיקות:** התוכנית מספקת קווי מתאר ראשוניים למכללה מתרבת.

**התאמה:** המכללה המתוכננת מתאימה למועמדים להוראה בעלי מאפיינים של טיפוס המורה המתרבת ולמסגרות חינוך ראשוניות מתרבות (כמו בתי ספר למדעים ולאמנויות).

**צעד 6: בקרת ביצוע**

צעד זה נעשה לאחר תחילת ביצוע התוכנית.

**מכללה מונחית מורה מייחד**

**צעד 1: בחירה במטרת־על ובסיפור־על**

מטרת־העל של החינוך היא לאפשר לכל תלמיד ותלמידה לממש את עצמם, למצוא ולהמציא את אישיותם המיוחדת. "הבחירה הטרגית" במטרה זו נובעת מסנטימנט פדגוגי הומני, המכבד את התפתחותו הטבעית של הילד ומתערב בה מעט ככל האפשר וברגישות רבה. ההעדפה "הסנטימנטלית" הזאת מנומקת על ידי סיפור־העל היחידאי. להלן שבעה נימוקים לדוגמה:

- הילד הוא המושא הישיר של החינוך, לא החברה ולא התרבות; הילד הוא תכלית לעצמה ולא אמצעי בשירות החברה או התרבות. החינוך צריך להתמקד בו ולתמוך בהתפתחותו הייחודית.
- סוכנויות החברות והתרבות מדכאות את ילד ומעוותות את התפתחותו הטבעית. מטרת החינוך היא להגן עליו מפניהן ולמנוע התערבויות חיצוניות בהנעות הראשוניות שלו (לעשות "חינוך שלילי" בלשונו של רוסו).

- לכל אדם יש את "המקום הנכון" – המקום שבו כישרון מתחבר לתשוקה (קן רובניסון). חיים על פי המקום הנכון הם חיים מספקים, ממומשים, חיים שנחיים באמת. החינוך צריך לעזור לכל ילד למצוא ולהמציא את המקום הנכון שלו.
- משטר החיים הקפיטליסטי מדכא את הייחודיות האנושית; ילדים רוצים להיות "עשירים ומפורסמים", לרכוש מותגים, להיות מותגים. החינוך צריך להגן על ההוויה הנפשית החד-פעמית של כל ילד ולחסן אותה מפני השפעות החברה המייצרת אנשים אחידים וחד-מימדיים.
- הצרכים בפירמדה המפורסמת של אברהם מאסלו קיימים אצל בעלי חיים אחרים; רק הצורך במימוש עצמי הוא צורך אנושי מובהק, "מותר האדם". החינוך צריך להתרכז בצורך הזה ובסיפוקו (הנמשך כל החיים ומניע אותם).
- בחינוך המחברת והמתרבת התלמידים מוערכים על ידי סטנדרט, שנוצר על ידי המעמד ההגמוני ומכשיל את השכבות החלשות/מוחלשות. בחינוך המממש אין סטנדרט; כל אחד הוא ייחודי, מוצא וממציא את עצמו בדרכו שלו.
- החינוך המייחד משיג גם את מטרותיהם של שני ה"חינוכים" האחרים: יצירתיות היא הביטוי המובהק של אישיות ממומשת; יצירתיות היא תנאי לחברה, כלכלה ותרבות משגשגות.

החינוך המייחד מכונן דימוי אידיאלי של מורה טוב – מורה מייחד המאפשר ומסייע לכל תלמיד ותלמידה לממש את הווייתם החד-פעמית.

#### צעד 2: המצאת המטרה והסיפור שלנו

המכללה המתוכננת אינה מתחייבת לגרסה מסוימת של מטרת-על וסיפור-על, למטרה אחת וסיפור אחד "שלנו", למשל למטרה ולסיפור של מימוש עצמי נוסח מאסלו או "המקום הנכון" נוסח

רובינסון. המכללה חוקרת את השאלה "מהם המאפיינים של סביבות חינוך מייחדות אפקטיביות?", מקבצת ומארגנת את התשובות השונות, מעצבת אותן כמטרות וסיפורי חינוך מייחדים, ומאפשרת בעזרתם לפרחי ההוראה להתפתח.

המכללה להוראה אינה רק מכללה להוראה, היא גם מכללה חוקרת. המכללה המתוכננת מבצעת מחקר מקיף של גרסאות שונות של החינוך המיוחד. את הידע שהיא מארגנת ומייצרת היא מעבדת להתנסויות של פרחי ההוראה בחינוך מיוחד. המטרה והסיפור של המכללה המיוחדת הם אפוא יצירה וריכוז שיטתי של ידע הנוגע לחינוך המיוחד, ועיבודו לתוכנית לימודים פתוחה והדרית – תוכנית שפרחי ההוראה שותפים ביצירתה.

צעד 3: תיאור הבוגר הרצוי

הבוגר הרצוי הוא מורה מיוחד – מורה היודע לתמוך בהתפתחותם של כל תלמיד ותלמידה, לסייע להם למצוא ולהמציא את עצמם (פנסטרמאכר וסולטיס ציירו היטב את דיוקנו של מורה זה – "המורה המטפל").

ידע: מבחינת תחום הדעת, המורה המיוחד אינו מתייחד בשליטה בתחומים ובתכנים הנלמדים; מבחינתו הם אמצעים להתפתחותו השכלית-רגשית של התלמיד. מבחינת ידע חינוכי, המורה יודע להפיק מהתכנים את היסודות הטיפוליים, המפתחים, והמממשים. מיומנויות: מיומנויות של תמיכה בהתפתחות אישית, כביטוי עצמי, ביצירה.

תכונות: רגיש, קשוב, תומך ותכונות אחרות המסייעות לכל תלמיד ותלמידה להיות הם עצמם.

עמדות: מזדהה עם עמדותיו של החינוך כייחוד ועם השקפת העולם הכוללת התומכת בו.

דימוי של הבוגר הרצוי – המורה המיוחד – הוא ה"למה" המאפשר את ה"איך" של המכללה.

וכדאי לציין: סטודנט במכללה להוראה אינו תלמיד בבית ספר; הוא "ממומש" יותר, מצא והמציא (אולי) את המקום הנכון שלו, אך עם זאת, גם עליו "להתממש" במהלך ההכשרה ולעבור תהליך דומה לזה שהוא מתעתד להעביר לתלמידיו.

#### צעד 4: יישום המטרות באמצעים

**תוכנית הלימודים:** תחום הדעת – תחומי ידע ויצירה כמרחבים למימוש עצמי; תחום החינוך – אמצעים להפיכת תחומי הידע והיצירה למרחבים של מימוש עצמי; התנסות בשדה – בעיקר במסגרות חינוך מיוחדות, אך גם במסגרות אחרות לצורך העמקת המשמעות של הבחירה בחינוך המיוחד. וכאמור, תוכנית הלימודים פתוחה והרדית במידה רבה, שכן פרחי ההוראה שותפים ביצירתה. **דפוס הנראה:** דפוס ההנחיה – "הולך עם התלמיד", קשוב, פתוח, מכוון למימוש הכישורים, הנטיות והתשוקות המהותיים של היחיד (ספרו של קן רובינסון המקום הנכון מדגים את דפוס ההוראה הזה). **שיטת ההערכה:** מעריכה התפתחות אישית, מודעות עצמית, יצירתיות.

**מבנה ארגוני:** סדירויות ארגוניות המאפשרות את הסדירויות ההתנהגותיות המבוקשות – התפתחות אישית, מודעות עצמית, יצירתיות.

**אקלים חינוכי:** "משרד" חופש יצירה, הזמנה לביטוי עצמי. **תנאים פיזיים:** מרחבים פתוחים וגמישים ומרחבי יצירה ייעודיים (אולפן, סטודיו, מגרש וכו').

#### צעד 5: בקרת איכות

**לכידות:** התוכנית לכידה – זיקה הגיונית בין שלושת צעדי המטרה; האמצעים נובעים מן המטרות; זיקה הגיונית בין האמצעים. **מספיקות:** התוכנית מספקת קווי מתאר ראשוניים למכללה מייחדת.



**התאמה:** המכללה המתוכננת מתאימה למועמדים להוראה בעלי מאפיינים של טיפוס המורה המייחד.

צעד 6: בקרת ביצוע

צעד זה נעשה לאחר תחילת ביצוע התוכנית.

### סיכום

המכללות להוראה אינן עוסקות בדרך כלל בתכנון כולל ושיטתי של עצמן – שואלות מהן מטרותיהן המהותיות וכיצד הן מתכנסות לדמותן של המורה הרצוי, מהם אמצעי החינוך הנובעים מן המטרות וכיצד הם מקדמים את פרחי ההוראה לעבר דמות הבוגר הרצוי. בדרך כלל המכללות שואלות שאלות ממוקדות ודוחקות יותר (שכמה מהן נדונות בפרקי ספר זה) ואינן מתפנות לחשיבה כוללת ושיטתית על ייעודן ומצבן; הן מתנהלות.

המכללות להוראה מתנהלות בלחצה של מציאות תובענית מאוד, מנסות להיענות לתכתיבים של המוסדות הממונים עליהן ולציפיות של המוסדות שעבורם הן מכשירות מורים ובעלי תפקידים אחרים; מנסות לרצות את הסטודנטים ולגייס סטודנטים חדשים מתוך מאגר מוגבל ומחוזר היטב (במצב כזה מערכות ממיינות דוגמת מסיל"ה הן בגדר מותרות); מנסות להגן על תקציבן מפני קיצוץ נוסף ולהציא מקורות הכנסה חדשים; מנסות לשרוד (הירידה הנוכחית בנרשמים ללימודי ההוראה מחזקת את הרחף ההישרדותי).

הפרק הזה מזמין את המכללות להוראה "לסגת" (לצאת ל-retreat) מבעיות הקיום הדוחקות, ולתכנן עצמן מחדש באופן הוליסטי ואסטרטגי; לתכנן בהנחה שאין טיפוס אידיאלי אחד של בוגר רצוי או מורה טוב, אלא יש שלושה טיפוסים אידיאליים של בוגרים רצויים או מורים טובים. נניח שמכללות להוראה ייענו להזמנה ויתכננו, בדומה למהלך של פרק זה, שלושה טיפוסים אידיאליים של הכשרות מורים – מה הן יעשו עם טיפוסים אלה?

הן יכולות להתמחות בהכשרה של טיפוס אחד של מורה טוב; הן יכולות לפתח שלושה מסלולי הכשרה בהתאם לשלושת טיפוסים המוריים; הן יכולות לספק לפרחי ההוראה "הכשרה בסיסית" במשך שנה-שנתיים ואז לאפשר להם לבחור במסלול חינוך מוטה טיפוס אחד של מורה טוב; הן יכולות לפתח קורס מרכזי המקנה לפרחי ההוראה מודעות לשלושת ה"חינוכים" ולטיפוסי המורים שלהם, ולהפנות אותם לעיסוק בדילמות הנובעות מכך; והן יכולות להשתמש בטיעון של פרק זה כניסוי מחשבה ולהפיק ממנו תובנות מעשיות אחרות.

## מראי מקום

- איגן, קירן (2009). חינוך להבנה: שלבים בהתפתחות ההבנה האנושית, ספרית פועלים.
- בק, שלמה (2012). "הגיונות סותרים בהכשרת מורים", בתוך: רמה קלויר ולאה קוזמניסקי (עורכות), הבניית זהות מקצועית: תהליכי הכשרה ופיתוח מקצועי של מורים בישראל, מכון מופ"ת, עמ' 367-407.
- בק, שלמה (2014). בשביל (י) ההכשרה להוראה: מבט פילוסופי על הכשרת מורים, מכון מופ"ת.
- גולדנברג, ג'ודי (2020). עולים על המסיל"ה: מיון סטודנטים ייעודי ללימודי הוראה, מכון מופ"ת.
- גרדנר, הווארד (2018). דרכי חשיבה: חינוך לאמתי, ליפה ולטוב, מכון ברנקו וייס. הרפז, יורם (2016). "חינוך מחפש את המאה ה-21", בתוך: שלמה בק (עורך), מידע, ידע ודעת: הדנ"א של החינוך, מכון מופ"ת, עמ' 114-125.
- הרפז, יורם (2018). כיצד לתכנן סביבה חינוכית בשישה צעדים: המדריך, ספרית פועלים.
- הרפז, יורם (2019א). "מורה טוב: בין הגיונות לאידאולוגיות", בתוך: יורם הרפז (עורך), פרט אחד קטן – מטרת החינוך: מאמרים מועד ב', ספרית פועלים, עמ' 176-187.
- הרפז, יורם (2019ב). "הגיונות סותרים ב'הגיונות הסותרים': עיון ביקורתי במחשבת החינוך של לם", בתוך: יורם הרפז (עורך), פרט אחד קטן – מטרת החינוך: מאמרים מועד ב', ספרית פועלים, עמ' 89-128.
- כרמון, אמנון, שרית סגל, דוד קורן ויורם והרפז (2006). הגישה השלישית וארגון הידע: מתווה להכשרת מורים מטפחת חשיבה, מכון מופ"ת.

הרפז, יורם (2021). מחשבות לא חינוכיות: פרה ופוסט קורונה, ידיעות ספרים.  
לם, צבי (1973). ההגיונות הסותרים בהוראה, ספרית פועלים.  
לם, צבי (2000). "האידאולוגיות ומחשבת החינוך", בתוך: יורם הרפז (עורך), צבי  
לם, לחץ והתנגדות בחינוך: מאמרים ושיחות, ספרית פועלים, עמ' 217-254.  
לם, צבי (2002). במערבולת האידאולוגיות: יסודות החינוך במאה העשרים, מאגנס.  
פוסטמן, ניל (1998). קץ החינוך: הגדרה מחודשת למטרות בית הספר, ספרית  
פועלים.  
רובינסון, קן (2010). המקום הנכון: למה חשוב לעשות את מה שאוהבים, כתר.

Egan, Kieran (2008). *The future of education: reimagining our school from the ground up*, Yale University Press.

Fenstermacher, Gary and Jonas Soltis (1986). *Approaches to teaching*, Teachers College Press.

Harpaz, Yoram (2020). *Educational design in six steps: a strategic and practical scaffold*, Routledge.

Lemov, Doug (2010). *Teach like a champion: 49 techniques that put students on the path to college*, Jossey-Bass.