

# למידה מתמשכת לאורך החיים (Lifelong learning)

ד"ר עמליה רן וד"ר ליאת יוספסברג בן-יהושע



ייעוץ אקדמי: פרופ' נירית רייכל

מוגש לפרופ' ציפי ליבמן, נשיאת מכללת סמינר הקיבוצים

מרכז המידע הבין-מכללתי, מכון מופ"ת

מרץ 2020

## Lifelong learning

Amalia Ran and Liat Josefsberg Ben-Yehoshua

Academic advisor: Nirit Raichel

עריכת לשון: דקלה מארק-אופנהיימר

© כל הזכויות שמורות למרכז המידע הבין-מכללתי מכון מופ"ת. אפשר לשכפל, להעתיק, לצלם, להקליט, לתרגם ולאחסן במאגר מידע סקירה זו תוך הפנייה או ציטוט מתאימים. כל שינוי בחומר שבסקירה זו אסור בהחלט, אלא ברשות מפורשת בכתב ממרכז המידע הבין-מכללתי מכון מופ"ת [meyda@macam.ac.il](mailto:meyda@macam.ac.il)

יש לצטט את הסקירה כך: רן, ע' ויוספסברג בן-יהושע, ל' (2020). **למידה מתמשכת לאורך החיים (Lifelong learning)**. תל-אביב: הוצאת מכון מופ"ת, מרכז המידע הבין-מכללתי.  
Ran, A., & Josefsberg Ben-Yehoshua, L. (2020). *Lifelong learning*. Tel Aviv: MOFET Institute.

## תוכן העניינים

4.....	רשימת תרשימים
5.....	תקציר
6.....	Abstract
7.....	1. מבוא
7.....	1.1 כללי
8.....	1.2 רקע היסטורי
10.....	1.3 למידת מבוגרים
12.....	1.4 למידה מתמשכת לאורך החיים במאה ה-21
15.....	1.5 סיכום פרק המבוא
17.....	2. מתודולוגיה
18.....	3. ארבעת היסודות של תפיסת הלמידה המתמשכת לאורך החיים
18.....	3.1 ללמוד לדעת (Learning to know)
20.....	3.2 ללמוד לעשות (Learning to do)
21.....	3.3 ללמוד לחיות חיים משותפים (Learning to live together)
21.....	3.4 ללמוד להיות (Learning to be)
23.....	4. למידה מתמשכת לאורך החיים כתפיסת רצף
23.....	4.1 הוראה וחינוך: הכשרת מורים
25.....	4.3 הוראה וחינוך: תוכניות מנהיגות
26.....	4.4 למידה מתמשכת לאורך החיים ומערכת ההשכלה הגבוהה
27.....	4.5 למידה מתמשכת לאורך החיים והכשרת לומדים במקצועות אקדמיים יישומיים
28.....	יחסי ציבור ותקשורת
28.....	רפואה וסיעוד
29.....	4.6 למידה מתמשכת לאורך החיים ברמת הפרט
29.....	4.7 למידה מתמשכת לאורך החיים ברמה המקומית: עיר לומדת
Top )	4.8 למידה מתמשכת לאורך החיים ברמה ארצית: הטמעת מדיניות מכוונת "מלמעלה למטה" (
33.....	(down
35.....	4.9 למידה מתמשכת לאורך החיים ברמה בין-לאומית: חזון החברה הלומדת
37.....	4.10 סיכום
38.....	5 דיון ומסקנות
42.....	רשימת מקורות

## רשימת תרשימים

- 12..... תרשים 1: שיעורי השתתפות בלמידת מבוגרים במדינות ה-OECD בשנת 2018
- 14..... תרשים 2: סיכום מאפייני הלמידה המתמשכת לאורך החיים
- 18..... תרשים 3: ארבעת היסודות של תפיסת הלמידה המתמשכת לאורך החיים
- 31..... תרשים 4: מאפיינים של עיר לומדת

## תקציר

טשטוש הגבולות המסורתיים בין מרחבי למידה ופנאי, בין מרחבים ציבוריים ופרטיים, בין מסגרות למידה פורמליות ובלתי פורמליות, בין יצרני ידע וצרכנים, לצד השינויים המתמידים המאפיינים את עידן המידע והתקשוב, הובילו לדעיכתו של מודל הלמידה המסורתי. מודל זה אינו משרת עוד את תהליכי הלמידה העכשוויים, הנמשכים לאורך החיים והחורגים ממסגרת שנות הלימוד בבתי ספר ובמוסדות לימוד אחרים. המושג "למידה מתמשכת לאורך החיים" (Lifelong Learning) מבטא תפיסה חדשה, הרואה את הלמידה כתהליך מתפתח לאורך כל שנות החיים, משלב הינקות ועד לחינוך מבוגרים ואזרחים ותיקים. במסגרת תהליך זה נרכשים ידע, מיומנויות חדשות, השכלה רחבה וכלים לפיתוח אישי ומקצועי, לעידוד אזרחות פעילה והכלה חברתית ולסיוע בהשתלבות בשוק התעסוקה במאה ה-21.

סקירת מחקר זו מתמקדת בהגדרות מושג הלמידה המתמשכת לאורך החיים, בסוגיות התאורטיות הנוגעות ללמידה מתמשכת לאורך החיים ובביטויים השונים של תפיסה זו בתחום החינוך וההכשרה המקצועית, הכישורים הנדרשים, מנגנוני הטמעת למידה לאורך החיים ברמה מקומית, ברמה ממשלתית וברמה בין-לאומית והשינויים הנדרשים בפרדיגמות החינוך כדי להטמיע תפיסה זו.

**מילות מפתח:** למידה מתמשכת לאורך החיים, למידה משמעותית, למידה בכל זמן ומקום, מיומנויות המאה ה-21, למידה מקוונת מרחוק, חינוך בלתי פורמלי, חינוך לא פורמלי, חינוך מבוגרים, Lifelong learning, ubiquitous learning, 21<sup>st</sup> century skills, eLearning, non-formal education, informal education, adult education.

## Abstract

Clear distinctions between learning and leisure spaces; public and private spheres; formal and non-formal learning frameworks, between information providers and costumers, no longer exist. Moreover, continuous transformations during the information era lead to the disintegration of traditional learning models, which no longer apply to describe current educational processes, which expand throughout life and beyond the framework of formal learning in schools and in academic institutions. The term "lifelong learning" alludes to this new perception, which views learning as an ongoing process of learning throughout life, from cradle to death. During this process, learners acquire knowledge, new skills, wide education and tools for personal and professional development, for active citizenship and social inclusion, and for integration in the 21<sup>st</sup> labor market.

This literature review focuses on the definition of the concept "lifelong learning", the theoretical framework, and the various expressions of lifelong learning tendencies in the educational field as well as the professional world. The review also summarizes the desired skills, infrastructure for implementing lifelong learning, as required changes in educational paradigms in order to implement lifelong learning processes at the local, national and international levels.

**Keywords:** Lifelong learning, ubiquitous learning, 21<sup>st</sup> century skills, eLearning, non-formal education, informal education, adult education.

## 1. מבוא

### 1.1 כללי

המונח "למידה מתמשכת לאורך החיים" (Lifelong Learning) מבטא תפיסה חדשה הרואה את הלמידה כתהליך מתפתח לאורך כל שנות החיים, משלב הינקות ועד לחינוך מבוגרים ואזרחים ותיקים (תפיסה המכונה גם מ"העריסה לקבר" – From cradle to grave). במסגרת תהליך זה נרכשים ידע, מיומנויות חדשות, כישורים, השכלה רחבה וכלים לפיתוח אישי ומקצועי לעידוד אזרחות פעילה והכלה חברתית ולסיוע בהשתלבות בשוק התעסוקה במאה ה-21 (חסייסי, 2015; אלט ורייכל, 2019; Alt & Raichel, 2019; OECD, 1996). הלמידה לאורך החיים מתאימה לשלושת המודלים הדנים במהות החינוך: הכשרת הון אנושי, הזכות לחינוך של כל אדם ופיתוח כישורים אישיים ומקצועיים (human capital, right, and capabilities) (Robeyns, 2006).

לפי תפיסה זו, למידה מתמשכת לאורך החיים מתבצעת בכל מקום ובכל עת, היא חוצה מגזרים, קבוצות גיל ותחומי עניין, והיא כוללת שיטות למידה שונות (לרוב קונסטרוקטיביסטיות) כמו למידה עצמית, למידה קבוצתית, למידה על ידי מורה, מנחה או מדריך, הכשרות וקורסי העשרה וגם למידה מקוונת (למידה מרחוק). למידה מתמשכת לאורך החיים מתייחסת למכלול אופני הלמידה: חינוך פורמלי, חינוך בלתי פורמלי ולמידה לא פורמלית (Colley, Hodkinson, & Malcolm, 2003). למידה לאורך החיים היא "פילוסופיה, מסגרת מושגית ועיקרון מנחה של כל צורות הלמידה בהתבסס על ערכים הומניסטיים, דמוקרטיים, של הכלה, ומימוש עצמי, היא נוגעת בכל תחומי החיים ומוטמעת בתפיסת החברה מבוססת-הידע. היא מאמצת רצף למידה שנוע מלמידה פורמלית ללמידה בלתי פורמלית ולא פורמלית" (UNESCO, 2019, p. 33).

הספרות המקצועית מחלקת את אופני הלמידה לשלושה סוגים שונים (רן, 2017, א, סומקין ושגיא, 2019):

1. **חינוך פורמלי (formal education)** המתבצע לפי נורמות וסטנדרטים המקבלים תוקף מהמדינה. מערכת החינוך הפורמלי היא מסגרת שיטתית להפעלת תוכניות לימודים מוגדרות מראש, המתקיימות בשיעורים קבועים ובמסגרות כמו בתי ספר, מוסדות להשכלה גבוהה וגנים. הערכה ומדידה של הישגים בחינוך הפורמלי הם חלק בלתי נפרד מתהליך הלמידה.
2. **חינוך בלתי פורמלי (non-formal education)** מתקיים במרחבים מגוונים כמו רשתות חברתיות, תנועות נוער, ארגוני נוער, מתנס"ים, ארגוני מגזר שלישי ובמרחב הציבורי הכללי. גבולות זמן הלמידה וסביבת הלמידה משתנים, ולרוב הלמידה מונעת מהניעה (מוטיבציה) עצמית של הלומד, ממכוונות עצמית ומתוך בחירה אישית.
3. **למידה לא פורמלית (informal learning)** מתקיימת בכל עת ומקום, היא אינה מובנית או מאורגנת ומטרתה הקניית ערכים ונורמות. למידה מסוג זה מתבצעת באמצעות התקשורת, קריאה עצמית, ניסיון יום-יומי בעבודה או בחיים ובאינטראקציה עם אנשים אחרים.<sup>1</sup>

<sup>1</sup> להרחבה בנושא ראו סקירת מידע בנושא מדיניות לחינוך בלתי פורמלי ולמידה לאורך החיים בהקשרים שונים: רן, ע' (2017). **מדיניות בחינוך בלתי פורמלי בעולם: אוסטרליה, אירלנד, אסטוניה, בריטניה, צרפת וספרד**. ל' יוספברג בן-יהושע (עורכת). תל-אביב: הוצאת מכון מופ"ת.

למידה מתמשכת לאורך החיים משלבת את שלושת אופני הלמידה המצוינים לעיל. היא עשויה להיות למידה פרטית או ציבורית, מקוונת או קהילתית, מבוססת על עבודת צוות או על למידה עצמית. למידה זו מתרחשת ברצף לאורך חיי הלומדים בהקשרים שונים ומגוונים, בד בבד ללמידה במערכת החינוך הפורמלי או לאחר סיום הלמידה במערכת החינוך הפורמלי ורכישת המקצוע. הדגש בלמידה מתמשכת לאורך החיים הוא על מעורבות פעילה של הלומדים בתהליך הלמידה ובסביבת הלמידה המתאפיינת בשינויים מהירים (מימון, 2017; Keevy & Chakroun, 2015; 2012; Flourentzou, 2012; Werquin, 2010; Smith & Clayton, 2009; Mernier, 2007; Laal, 2011; Yang, 2015).

## 1.2 רקע היסטורי

בשנות ה-70 של המאה הקודמת, בראשית התפתחות תפיסת הלמידה המתמשכת לאורך החיים, המיקוד היה על למידה של צעירים ומבוגרים כחלק מתפיסה פדגוגית מקצועית. כך עובדים זכו לחופשה בתשלום ממקום עבודתם כדי ללמוד במסגרת פורמלית או במסגרת של הכשרה מקצועית. מסגרות למידה אלה התאפיינו בשותפות בין מעסיקים, ממשלות וגופים פרטיים והן זכו למימון (OECD, 1996).

בדוח מיוחד מטעם ארגון אונסק"ו משנת 1972, אשר סיכם את עבודתה של ועדה שבחנה מגמות עולמיות ואתגרים בחינוך, הודגשו ערכי הדמוקרטיה, חשיבות הטכנולוגיה והמדעים ופיתוח אוריינות בנושאים אלו וחשיבות הניעה ללמוד. מטרת החינוך לפי דוח זה היא "לאפשר לאדם להיות עצמו, להתפתח להיות הוא עצמו" (Faure et al., 1972, p. 31). זאת ועוד, בנוגע לתעסוקה ולצימחה כלכלית, על החינוך לאפשר ניידות בין מקצועות ולהציע תמריצים מתמשכים לשאיפה ללמוד ולאיימן עצמי. עקרונות אלו היו הבסיס הראשוני לפיתוח תפיסת הלמידה המתמשכת לאורך החיים.

בשנת 1996 הכריז האיחוד האירופי על שנת הלמידה המתמשכת לאורך החיים. באותה השנה, בכינוס שרי החינוך של הארגון לשיתוף פעולה ולפיתוח כלכלי (OECD), לראשונה אומצה גישת הלמידה המתמשכת לאורך החיים כמסגרת פעולה. במסגרת זו הכירו בכל סוגי הלמידה ובצורך בפיתוח מימוניות כמו הניעה, יזמות, הכוונה עצמית וכישורי שפות בקרב לומדים. לראשונה הציג ארגון OECD ראייה מערכתית בכל הקשור למעגל הלמידה לאורך החיים והציב את הלומד במרכז תהליך הלמידה. הארגון אף הצהיר על הכרתו בסוגי לומדים שונים ובריבוי צורכי הלמידה והדגיש צרכים אלו לעומת היצע פתרונות למידה שונים, נושא שהודגש קודם לכן (אלט ורייכל, 2019; OECD, 1996).

בשנת 1996 גם פורסם דוח מיוחד בנושא למידה לאורך החיים מטעם ארגון אונסק"ו. דלורס, אחד ממחברי הדוח (Delors, 1996), הדגיש את הצורך להתקדם לקראת "חברה לומדת" (learning society), ברמה אישית וברמה ציבורית, כדי לקדם הזדמנויות ללמידה ולעשייה.



לפי דלורס (שם), למידה לאורך החיים (learning throughout life) נשענת על ארבעה יסודות עיקריים העומדים בבסיסו של החינוך במאה ה-21:

1. **ללמוד כדי לדעת (learning to know)** – רכישת ידע נרחב על נושאים מגוונים;
2. **ללמוד כדי לעשות (learning to do)** – רכישת מיומנויות כדי להתמודד עם מצבים שונים לעיתים בלתי מוכרים בשוק התעסוקה ובחיים האזרחיים;
3. **ללמוד כדי להיות (learning to be)** – עידוד הצמיחה האישית, פיתוח כישורים הומניים;
4. **ללמוד לחיות חיים משותפים (learning to live together)** – הבנת האחר, היסטוריה,

מסורות וערכים רוחניים, קבלת תלות הדדית, אתגרים משותפים ומטרות משותפות. למידה לאורך החיים היא תפיסה הומניסטית הנובעת מתוך ראייה שלמידה צריכה להיות מוטמעת כרצף בחוויה האנושית לאורך כל החיים. בפרקי הסקירה הזו נעמיק בניתוח ארבעת היסודות האלו ונרחיב על משמעותם בשדה החינוך ובחיים האזרחיים.

בשנת 1998 יזמה המועצה האירופית פרויקט למידה לאורך החיים למען קידום שיווין ואחדות חברתית. הפרויקט נסוב סביב למידה מסוגים שונים (פורמלית, בלתי פורמלית ולא פורמלית) עבור אוכלוסיות לומדים מגוונות (מגיל ינקות ועד זקנה) לשם מטרות אלה: פיתוח כישורים, ידע, גישות והתנהגויות במהלך התנסות יום-יומית, מימוש עצמי, יזמות, פיתוח כישורי העסקה ויכולת התאמה, קידום אזרחות פעילה והכלה חברתית (European Commission, 2000, 2001). הקו המנחה באיחוד האירופי היה כי למידה מתמשכת לאורך החיים מקדמת את הידע, את המיומנויות ואת הכישורים שיאפשרו לכל אזרח להיטמע בחברה מבוססת ידע, להשתתף באופן פעיל בכל תחומי החיים הכלכליים והחברתיים ולשלוט במידה רבה יותר על העתיד האישי. גישה חברתית-כלכלית זו אומצה על ידי הפרלמנט האירופי בשנת 2006 שאף הדגיש את חשיבות הנושאים: חילופי ידע, שיתופי פעולה וניידות בין מערכות הכשרה וחינוך ברחבי הקהילה האירופית. בדוחות הוועדה האירופית משנת 2010 (European Commission, 2010a, 2010b) צוין שנוכח לאותה עת טרם הושגה מטרת ההטמעה של למידה לאורך החיים בהיבט של פיתוח חברתי ופיתוח כלכלי בר-קיימה.

בתחילת המילניום השלישי החלו להדגיש מדינות שונות את המחויבות להשתתפות בחינוך ובהכשרת עובדים, הן במערכת החינוך הפורמלי והן במערכת החינוך הבלתי פורמלי, כדי לעמוד בדרישות הצלחה כלכלית במאה ה-21 וכדי להוביל קידום חברתי ואישי של כלל האזרחים. מדיניות הלמידה לאורך החיים הכירה בחשיבות הכישורים הנדרשים בכלכלת המאה ה-21 המאופיינת בחדירת הטכנולוגיה המקוונת, בגלובליזציה, ברב-תרבותיות, בדרישה גוברת לעובדים מיומנים, בניידות, בגמישות ובאי-ודאות (OECD, 1996).

בעשורים האחרונים עלה על סדר היום נושא הלמידה המתמשכת לאורך החיים גם במערכת ההשכלה הגבוהה באירופה ובמדינות שונות כמו אוסטרליה וניו זילנד. בכינוס השרים האירופאים האחראים על ההשכלה הגבוהה בשנת 2001 הודגש שלמידה לאורך החיים חיונית ועליה להיות גמישה דיה ופתוחה כדי לכלול גם למידה מקוונת מרחוק (Anderson, 2008). אוניברסיטאות אירופאיות היו בין הראשונות שעסקו בלמידה מתמשכת לאורך החיים באמצעות למידה מרחוק ובאמצעות מודלים מעורבים של למידה מקוונת ופרונטלית (Matt & Fernandez, 2013). במסמך מדיניות מטעם הוועדה האירופית (European Universities' Association, 2008) עודדו אוניברסיטאות אירופאיות לכלול למידה לאורך החיים בתוכניות שלהן וקראו לממשלות מדינות האיחוד האירופי לתמוך בתוכניות

חינוכיות אלו. השרים האירופים סיכמו שיש להרחיב את שיעורי ההשתתפות בתוכניות אלו, להגדיל את השותפויות בין רשויות ציבוריות, מוסדות להשכלה גבוהה, לומדים, מעסיקים ומועסקים ולתאם מסגרות הערכה לאומיות (European Universities' Association, 2008; Matt & Fernandez, 2013). בארצות הברית למידה אקדמית מקוונת נפוצה ביותר. לדוגמה, השימוש בקורסים מקוונים פתוחים ורבי-משתתפים (קמפ"רים - MOOC's) התפתח מטעמים כלכליים, בעקבות רצונם של מוסדות ההשכלה הגבוהה לשפר את המודל הרווחי שלהם ולהגדיל את נגישות ההשכלה הגבוהה לכלל האוכלוסייה. הלמידה בקורסים אלו היא למידה שיתופית המתבססת על מקורות מידע רבים ועל שלל פלטפורמות דיגיטליות. לעיתים קורסים אלו מוצעים ללא עלות לקהל הרחב וכוללים מאות משתתפים (גולדשמידט, 2013; Pilli, Admiraal, & Salli, 2018). תפיסת הלמידה האקדמית הפתוחה לכול מחלחלת למוסדות ההשכלה הגבוהה ברחבי העולם, בד בבד לתפיסה המאפשרת למידה מרחוק לשם קבלת תואר אקדמי במסגרות שונות. בהמשך סקירה זו נפרט יותר על שני אופני הלמידה הללו.

יש לציין כי לעומת הגישה התומכת בלמידה מתמשכת לאורך החיים מתוך ראייה חברתית-כלכלית, במטרה לשפר כישורים של מועסקים ולהכשיר אותם לשוק תעסוקה מבוסס ידע, באופן שיפיק תועלת אישית וחברתית, השקפת מערכת ההשכלה הגבוהה רואה בלמידה מתמשכת לאורך החיים אפשרות להרחיב את נגישות ההשכלה לכול. מסקירת התוכניות השונות ללמידה לאורך החיים באוניברסיטאות באירופה עולה שלא קיימת אסטרטגיה אחידה ומוגדרת או מודל ארגוני אחיד להטמעת תפיסת הלמידה לאורך החיים. תהליך השינוי הוא איטי במיוחד באוניברסיטאות מהדגם המסורתי. לעומת זאת, באוניברסיטאות פתוחות או במוסדות להשכלה גבוהה המציעים מודל משולב, הכולל למידה מקוונת לגוניה ולמידה מסורתית על בסיס מפגשים פרונטליים בין מרצים וסטודנטים, חומרי הלימוד והתכנים מועברים ללומדים כחלק מתהליך של למידה עצמית ולמידה מרחוק. במילים אחרות, תהליך הלמידה מקוון, אך סביבת הלמידה תומכת בכמה סוגי אינטראקציות: בין הלומדים באופן מקוון ובאופן פרונטלי, בין לומדים ומנחים באופן פרטני-מקוון, בין לומדים ומנחים באופן קבוצתי-מקוון ובין לומדים ומנחים באופן פרונטלי (שם, שם). להרחבה בעניין זה ראו להלן פרק 4).

בהקשר זה נציין כי במדינות מתפתחות תפיסת הלמידה לאורך החיים עשויה להעניק גישה לחינוך ולהזדמנויות הכשרה לכלל האוכלוסייה, כך שיחול שיפור באיכות החיים של האזרחים ותואץ בניית חברה דמוקרטית, משגשגת ושוחרת שלום. זאת ועוד, למידה לאורך החיים במדינות מתפתחות יכולה לסייע לצמצום הפער הדיגיטלי ולקדם הכלה חברתית (Candy, Crebert, & O'Leary, 1994).

### 1.3 למידת מבוגרים

כאמור, בתחילה נתפסה למידה לאורך החיים כלמידה תכליתית המתרחשת בקרב מבוגרים<sup>2</sup> באופן מתמשך, במטרה לשפר מיומנויות, לרכוש ידע או כלים חדשים. כיום מקובל שלמידה לאורך החיים היא למידה מתמשכת ורצופה מינקות (ארם וארז, 2015) עד לשלב שללומד אין יכולת קוגניטיבית להמשיך בלמידה. אולם בספרות המקצועית עדיין ניתן למצוא התייחסויות ללמידה מתמשכת לאורך החיים בהקשר של למידת מבוגרים בלבד.

<sup>2</sup> ככלל הכוונה לבני 18 ומעלה בשים לב לשוני בין מדינה למדינה ובין ארגונים העוסקים בלמידת מבוגרים.

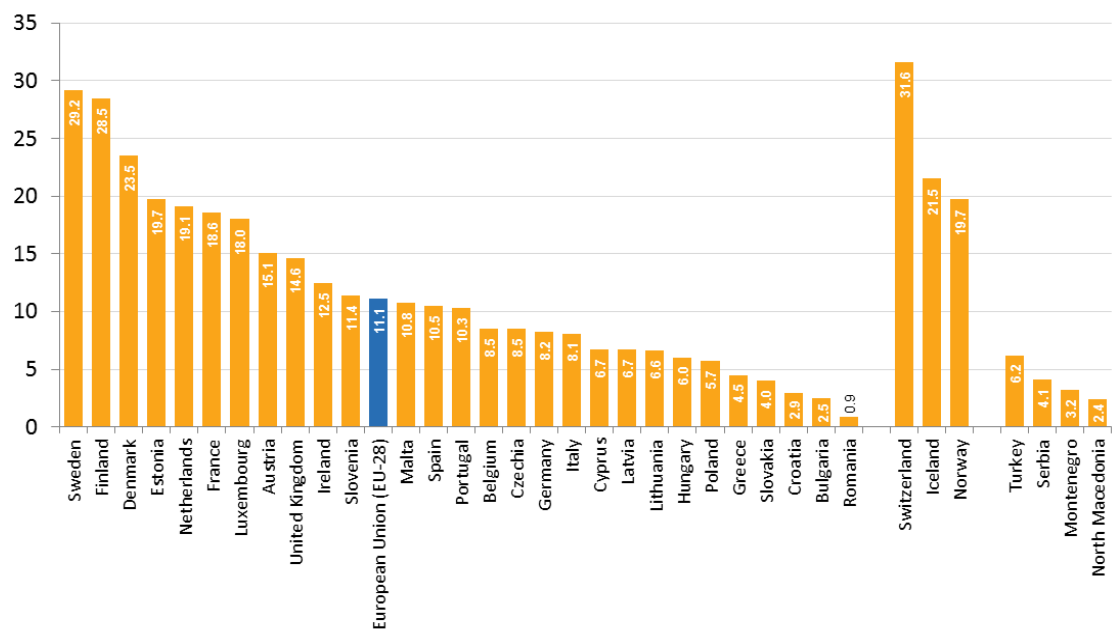
למידת מבוגרים מתקיימת באופן מקוון או פרונטלי, במסגרת מקומות התעסוקה או בכיתות לימוד, במגוון מוסדות וארגונים, ומטרתה לשכלל את המיומנויות ואת הכישורים של העובדים בשוק התעסוקה המשתנה. הקו המנחה ראייה זו הוא ששיפור ההון האנושי תורם לפריון העבודה ובטווח ארוך מאפשר צמיחה אישית וצמיחה ארגונית. אם כן, למידה מתמשכת לאורך החיים נועדה להעניק כלים וכישורים כדי לחזק את הגמישות התעסוקתית של עובדים, לספק הגנה חברתית לעובדים בתנאי חוסר ודאות ואי-יציבות במשק ולשפר את פריון העובדים ואת שכרם (חסיסי, 2015; סומקין ושגיא, 2019).

הצורך ביצירת רצף לימודי מסיום הלימודים העל-תיכוניים ועד לתוכניות הכשרה מקצועיות הוביל לרכישה של ידע ושל מיומנויות כמו עבודה בסביבה טכנולוגית ועבודה בסביבה רבת-תרבותית. תהליכים אלו השפיעו בתורם על מערכת החינוך ומאפייניה, למשל בדרישה לנגישות הלמידה וגמישותה.

ג'רביס (Jarvis, 1987, 1992) חקר את ההיבטים הסוציולוגיים בלמידת מבוגרים וטען כי מבוגרים מסוגלים ללמוד בדרכים לא-ליניאריות ולשלב בין שיטות למידה שונות כמו ניסוי ותהייה, רפלקציה, המשגה והתנסות פעילה ההופכת את פעילות הלמידה ההתנסותית לידע, לכישורים ולגישות וכן לאמונות ולערכים. באופן זה, למידת מבוגרים היא למידה רציפה מאירועים בחיים, מההקשר החברתי, מחוויות למידה בעבר ובהווה המתקשרות זו לזו באמצעות רפלקציה ותרגום התובנות לידע (Jarvis, 2012).

אפשר לאמוד את השפעת איכות מערכות החינוך, ההכשרה וההשכלה על מידת השתתפות האוכלוסייה בלמידה לאורך החיים במדינות שונות. לדוגמה, מידת השתתפות בלמידה לאורך החיים במדינות סקנדינביה גבוהה מההשתתפות במדינות כמו יוון או סלובקיה. לרוב מערכות החינוך וההכשרה המקצועית במדינות סקנדינביה מתוקצבות על ידי המדינה וקיימת שותפות בין גורמים אזרחיים, ממשלתיים ועסקיים לתמיכה בהכשרה המקצועית ובהתאמתה לצורכי שוק התעסוקה. מלבד זאת, תהליכי הלמידה מעוגנים בתמיכה ממשלתית כמו מיסוי ותמרוץ מעסיקים. קיימת מערכת הסמכה ורישוי השומרת על האינטרסים של שוק התעסוקה, ובו בעת מערכת החינוך מציעה למידה והכשרה למגוון לומדים בעלי צרכים וכישורים שונים (תרשים 1).

מכאן ניתן להסיק כי חינוך מבוגרים הוא חלק בלתי נפרד מלמידה לאורך החיים, והוא כולל אופני למידה המיועדים להכשיר מבוגרים להשתתפות פעילה בחברה ובשוק התעסוקה (UNESCO, 2019). כדי לקיים למידה לאורך החיים ולבסס אותה צריך שתהיה תמיכה ממשלתית, שיתופי פעולה בין מגזרים שונים ותפיסת רצף למידה מובנית (להרחבה על אודות תפיסה זו ראו להלן).



ec.europa.eu/eurostat

תרשים 1: שיעורי השתתפות בלמידת מבוגרים (בני 25–64) במדינות ה-OECD בשנת 2018  
<sup>3</sup>(Eurostat, 2019)

#### 1.4 למידה מתמשכת לאורך החיים במאה ה-21

חוקרים רבים אפיינו את המאה ה-21 כעידן שבו אי-הוודאות שולטת, שינויים מהירים מתרחשים, הטכנולוגיה הדיגיטלית נוגעת בכל תחום ונושא והגלובליזציה מכתובה את סדר היום. בשוק התעסוקה מאפיינים אלו מתבטאים בגמישות בתנאי ההעסקה, בתחלופת עובדים בקצב גובר, בהחלפת מקומות תעסוקה ובצמיחת מקצועות חדשים עתירי טכנולוגיה. שינויים אלו משפיעים רבות על מערכת החינוך ועל ההכשרה המקצועית. הצורך הגובר בעובדים מיומנים בעלי כישורים ומיומנויות התואמים לשוק התעסוקה המשתנה משפיע על אופני הלמידה ועל תפיסות חינוכיות. בהקשר זה, לפי תפיסת הלמידה המתמשכת לאורך החיים במאה ה-21, תהליך הלמידה, המתבסס על ערכים דמוקרטיים כמו זכויות הפרט לשוויון הזדמנויות, להתפתחות ולאיכות החיים, הוא הגורם החשוב ביותר להתפתחות הפרט, החברה והכלכלה, והוא מסייע להתמודד עם אתגרי העשורים האחרונים (איזנברג וזליבנסקי, 2018; מכון מנדל, 2006; Prensky, 2001, 2005, 2012).

<sup>3</sup> <https://ec.europa.eu/eurostat/documents/4187653/9753784/Participation+in+learning>

רבות נכתב על המיומנויות ועל הכישורים הנדרשים להשתלבות בשוק התעסוקה ובחברה במאה ה-21, אלה הנגזרים מהצרכים התעסוקתיים, החברתיים והכלכליים בעשורים האחרונים. ועולה השאלה: כיצד למידה מתמשכת לאורך החיים מקדמת הקניית כישורים ומיומנויות אלו? להלן רשימה של כמה כישורים קוגניטיביים, רגשיים וחברתיים הדרושים ללומדים במאה ה-21 (איזנברג וזליבנסקי, 2018; Dede, 2010; Cottrell, 2011; Binkley et al., 2012):

- ✓ כישורי הכוונה עצמית;
- ✓ גמישות מחשבתיית;
- ✓ חשיבה ביקורתית;
- ✓ יכולת פתרון בעיות;
- ✓ יזמות;
- ✓ סקרנות;
- ✓ יצירתיות ומקוריות;
- ✓ הניעה עצמית;
- ✓ מודעות סביבתית;
- ✓ מודעות אתית (בדגש על שימוש במידע וסוגיות זכויות יוצרים ופרטיות, חיסיון מידע);
- ✓ אוריינות דיגיטלית (חיפוש ואיתור מידע, ניהול ידע, הערכת מידע, הצלבת ידע וארגונו);
- ✓ אוריינות טכנולוגית וכישורי ניהול מידע (שימוש בטכנולוגיות מידע שונות ובמכשירים חכמים, הכרת מערכות מידע);
- ✓ חשיבה רפלקטיבית;
- ✓ תקשורת;
- ✓ יכולת שיתוף פעולה עם עמיתים;
- ✓ כישורי עבודת צוות;
- ✓ יכולות שפתיות גבוהות וידיעת שפות.

בסקירה זו לא נרחיב בסוגיית מיומנויות המאה ה-21, אך נבחן להלן כיצד למידה מתמשכת לאורך החיים מקדמת ומפתחת כישורים ומיומנויות אלו ומקנה כלים נוספים להתמודדות במציאות המשתנה של העשורים האחרונים.



תרשים 2: סיכום מאפייני הלמידה המתמשכת לאורך החיים (מנדל, 2016)

כיום מקובל לראות בתפיסת הלמידה לאורך החיים גישה המתייחסת לכל רצף החיים ולא רק לגילי בית ספר או למידת מבוגרים. בשנת 2001 ביקשה המועצה האירופית לבחון אסטרטגיות פעולה ולזהות כלים פרקטיים לאימוץ למידה לאורך החיים עבור כלל האוכלוסייה ולטובת קידום החברה האירופית (European Commission, 2001). המועצה קראה לאמץ הגדרה רחבה של למידה לאורך החיים, לא רק מבחינה כלכלית או כלמידת מבוגרים, אלא כ"כל פעילות לימודית לאורך החיים, במטרה להרחיב את הידע ולשפר את המיומנויות והכישורים מבחינה אישית, אזרחית, חברתית ו/או מקצועית" (שם, עמ' 10). המועצה האירופית הדגישה את חשיבות שיפור הכישורים הבסיסיים באמצעות חינוך מתאים ומדיניות למידה לאורך החיים, ובין יתר ציינה בעיקר את הכישורים האלה:

- ✓ כישורי קריאה וכתובה;
- ✓ כישורים מתמטיים;
- ✓ כישורי למידה כדי ללמוד;
- ✓ כישורים טכנולוגיים;
- ✓ כישורי שפה זרה;
- ✓ תרבות;
- ✓ אוריינות טכנולוגית;
- ✓ יזמות;
- ✓ כישורים חברתיים.

פיתוח כישורים אלו יאפשרו לאנשים להיות מעורבים יותר בתהליך הלמידה, הם יהיו הבסיס להגשמה עצמית, לאזרחות פעילה ולתעסוקה מספקת ויביאו בחשבון את הדרישות לפיתוח חברה עתירת ידע. במסמך נוסף מטעם המועצה האירופית (European Commission, 2000) נקבע שכדי לקדם מעבר מוצלח לחברה ולכלכלה עתירות ידע על מדינות לזהות אסטרטגיות קוהרנטיות ואמצעים

פרקטיים כדי לקדם למידה לאורך החיים עבור כלל האוכלוסייה, הן ברמה האישית והן ברמה הארגונית, בכל תחומי החיים הפרטיים והציבוריים, זאת במטרה:

1. להבטיח גישה כוללת ומתמשכת ללמידה כדי לרכוש מיומנויות ולפתח אותן וכדי להשתתף באופן פעיל בחברה עתירת ידע;
2. להגדיל את השקעה במשאב החשוב ביותר – הלומדים;
3. לפתח שיטות הוראה ולמידה לקידום רצף הלמידה לאורך החיים;
4. לשפר במידה רבה את דרכי ההערכה והמדידה של תוצאות למידה בלתי פורמלית ולא פורמלית;
5. להבטיח שלכל לומד יש נגישות למידע איכותי ולייעוץ בנושא הזדמנויות למידה לכל אורך החיים;
6. לספק הזדמנויות למידה לאורך החיים הקרובות ללומדים בקהילות שלהם ובמתקנים נתמכי טכנולוגיה במידת הצורך.

### 1.5 סיכום פרק המבוא

סקירה זו מתמקדת בהתפתחות תפיסת הלמידה המתמשכת לאורך החיים, כפי שהיא מתבטאת במחקרים ובמסמכי מדיניות מטעם ארגונים בין-לאומיים כמו אונסק"ו, ו-OECD, מסמכים מטעם מוסדות האיחוד האירופי ומסמכי מדיניות ממשלתיים שונים. במסגרת זו נענה על השאלות האלה:

- מהי למידה מתמשכת לאורך החיים?
  - האם בספרות המקצועית קיימים מונחים נוספים לתיאור תהליך הלמידה המתמשכת לאורך החיים (למידת מבוגרים, למידה בכל זמן ומרחב, למידה מרחוק), ואילו דקויות מבחינות ביניהם?
  - מהם ההבדלים בין תהליכי למידה מתמשכת לאורך החיים לעומת תהליכי למידה מסורתיים?
  - כיצד מתבצעת למידה מתמשכת לאורך החיים בתחום החינוך?
  - אילו כישורים פסיכולוגיים, חברתיים ורגשיים נדרשים מהלומדים בתפיסת הלמידה לאורך החיים?
  - כיצד מטמיעים את תפיסת הלמידה לאורך החיים, ואילו שינויים נדרשים בפרדיגמות החינוך?
  - אילו מנגנונים משמרים, מבקרים ותומכים בלמידה לאורך החיים? מה מידת המעורבות של קובעי המדיניות (top down) ובאיזו מידה היוזמה יכולה לצמוח מהשדה (bottom up)?
  - באיזו מידה ניתנת אוטונומיה ללומד ובאיזו מידה המערכת מבקרת את הלמידה?
  - כיצד מתבצעת למידה מתמשכת לאורך החיים בשדות אחרים (למשל, רפואה, סיעוד)?
- פרקי הסקירה שלהלן יעסקו בניתוח שאלות אלו תוך התמקדות בבחינת ארבעת יסודות הלמידה לאורך החיים, כפי שנוסחו על ידי דלורס ואחרים (1996), בניתוח הטמעת תפיסת הלמידה לאורך החיים במערכת החינוך (הפורמלית והבלתי פורמלית, וכן כתפיסה חברתית ואזרחית כוללת) ובשדות מקצועיים נוספים כמו רפואה או ניהול. כמו כן תעסוק הסקירה בצורך לנסח קווים מנחים למדיניות אזורית ולמדיניות ארצית לאור תפיסת הלמידה לאורך החיים. בפרק הדיון

והמסקנות המסכם סקירה זו נעלה את התובנות העיקריות העולות מהספרות המקצועית וכן הדגשים רצויים למחקרים עתידיים.



## 2. מתודולוגיה

חיפוש המידע עבור סקירה זו התבסס על איתור מאמרים, ספרים, מחקרים ודוחות מחקר שונים וכן על חיפוש במאגרי מידע אקדמיים, באינדקסים שונים ובאתרים רשמיים של גופים הרלוונטיים לנושא הלמידה המתמשכת לאורך החיים. **מילות המפתח** שבהן השתמשנו עבור סקירה זו הן: למידה מתמשכת לאורך החיים, למידה משמעותית, למידה בכל זמן ומקום, מיומנויות המאה ה-21, למידה מקוונת מרחוק, חינוך בלתי פורמלי, חינוך לא פורמלי, חינוך מבוגרים, Lifelong learning, ubiquitous learning, 21<sup>st</sup> century skills, eLearning, non-formal education, informal education, adult education. כמו כן הוצלבו מילות חיפוש שונות כדי לאתר מחקרים עדכניים העוסקים בסוגיה זו.

מאגרי המידע שבהם חיפשנו ספרות מקצועית לצורך סקירה זו הם: EBSCO, ERIC, ProQuest וכן מאגרי המידע של מכון מופ"ת, Google scholar, דוחות ארגונים וגופים שונים כמו הארגון לשיתוף פעולה ולפיתוח כלכלי (OECD), אונסק"ו ומסמכים שונים מטעם מוסדות האיחוד האירופי, מסמכי מדיניות העוסקים בקידום למידה לאורך החיים במדינות ה-OECD, וכן מחקרים המתמקדים בכך בקרב אוכלוסיות שונות ובהקשרים שונים.

סקירה זו אינה עוסקת בהרחבה בניתוח מדיניות לקידום למידה לאורך החיים במדינות שונות או בחקר מקרים מסוימים, אלא מתמקדת בהיבטים התאורטיים של למידה לאורך החיים, בהתפתחותה של תפיסה חברתית, כלכלית וחינוכית ההולמת את מטרות הלמידה לאורך החיים ובמסקנות העולות מהספרות המקצועית בקשר ליישום הרצוי בשדה של למידה זו.

### 3. ארבעת היסודות של תפיסת הלמידה המתמשכת לאורך החיים



תרשים 3: ארבעת היסודות של תפיסת הלמידה המתמשכת לאורך החיים (Delors, 1996)

כאמור, דוח מיוחד בנושא הלמידה לאורך החיים מטעם ארגון אונסק"ו גורס כי למידה לאורך החיים נשענת על ארבעה יסודות עיקריים העומדים בבסיסו של החינוך במאה ה-21 (ראה תרשים 3).

#### 3.1 ללמוד לדעת (Learning to know)

במאה ה-21, בעקבות התפתחות טכנולוגיות המידע, שליטת אי-הוודאות והשינויים המהירים המתרחשים, למידה לאורך החיים יכולה לסייע בהקניית מיומנויות חשובות הדרושות להשתלבות בשוק התעסוקה, לתרום לשגשוג כלכלי ולהניע את החברה להיות חברה לומדת. יסוד ה"ללמוד לדעת" מתמקד בפיתוח כישורים ומיומנויות כמו יכולת ריכוז, כישורי זיכרון ויכולת חשיבה. בסביבה הלימודית יסוד ה"ללמוד לדעת" משמעו גם לדעת לאסוף מידע, להעריכו ולנתחו, לפתח אוריינות מידע ולהפיץ ידע במדיה החברתית ובסביבות דיגיטליות מתקדמות (אלט ורייכל, 2019; Alt & Raichel, 2019). ההנחה העומדת בבסיסו של יסוד זה היא כי על הלומד לפתח כישורי ניתוח למידה (learning analytics) ואוריינות דיגיטלית הכוללת היכרות עם מערכות ממוחשבות ואינטראקציה שוטפת עימן בכל מקום וזמן. בהקשר זה מציינות אלט ורייכל (2019) כי הלמידה אינה רק לאורך החיים (lifelong) אלא גם לרוחבם (life-wide)<sup>4</sup>, בשל העובדה שהלמידה יכולה להתקיים בכל תחומי החיים ובכל זמן; במרחבי התעסוקה, המשפחה, הנסיעות ושעות הפנאי (Clark, 2005; Dobos, 2016; Ramsey, ).

<sup>4</sup> המונח life-wide learning מתייחס להכרה בכך שהפרט, ללא קשר לרמת ההשכלה הפורמלית שלו, פיתח ידע, כישורים, גישות וערכים כדי לנווט במורכבות חיי היום-יום, ולמרכיבים אלה יש ערך בפני עצמם.

(2005; Soyly & Yelken, 2014). לכן יש צורך בפיתוח מכוונות עצמית ללמידה לצד שימוש בטכנולוגיות השונות המרחיבות אף הן את שדות הלמידה ומאפשרות בו בעת להיות בכמה מרחבי למידה והוראה.

ללמוד לדעת משמעו ללמוד להבין את העולם הסובב באמצעות ידע נרחב והזדמנות ללמוד לעומק כמה תחומי דעת. כתוצאה מתהליך הלמידה הלומד משתנה ומועצם ועולמו עשיר יותר (Delors, 1996). ללמוד לדעת מסייע ללומדים:

- ✓ לפתח ערכים וכישורים של איתור ידע ובינה;
- ✓ ללמוד כיצד ללמוד;
- ✓ לרכוש כלים ללמידה לאורך החיים;
- ✓ לפתח כישורי חשיבה ביקורתית;
- ✓ לפתח כלים להבנת העולם הסובב;
- ✓ לפתח סקרנות;
- ✓ להבין מושגים ונושאים בני-קיימה.

זאת ועוד, בשנים האחרונות יש דגש רב יותר על פיתוח אוריינות דיגיטלית הכוללת: שליטה בשימוש בכלים דיגיטליים בסיסיים כמו תוכנות מחשב, שימוש בקובצי תמונות, יישומונים מבוססי ענן ושימוש במידע מקוון (universal digital literacy); פיתוח כישורים טכניים ליצירת ידע מקוון חדש כולל עריכת וידאו, יצירת קובצי שמע, הנפשה ועריכה (creative digital literacy); שילוב של ידע וכישורים אלו ושימוש בהם במגוון דיסציפלינות והקשרים תרבותיים וחברתיים (literacy across disciplines) (NMC Horizon Project, 2017).

יסוד ה"ללמוד לדעת" מתקשר גם לתפיסה שלפיה ראוי להנגיש את הידע לכול. לדוגמה, בסביבה החינוכית הדבר בא לידי ביטוי בשימוש במשאבים לימודיים פתוחים (open educational resources) המאפשרים שימוש ללא עלות במשאבים אלו.<sup>5</sup> כך חומרי לימוד פתוחים מאפשרים ללומדים לאחזר מידע, להשתמש בו שוב, לשלבו עם חומרי לימוד אחרים, לערוך אותו, להפיצו כשנדרש ולשמור מחדש תוכני הידע. באופן זה נוצרת מערכת יחסים חדשה בין הלומדים לידע הנרכש. המורה אינו עוד המומחה הבלעדי המקנה את ידע בתהליך הליניארי. בתהליך הלמידה המערב משאבים לימודיים חדשים מדובר בתהליך מתחדש תמידית המתבצע בכל מקום. השימוש במשאבים אלו מאפשר ליצור סביבות למידה חדשות שבהן ניתן להתאים את התכנים לצורכי הלומד (רן, וייס ויוספברג-בן יהושע, 2018; NMC Horizon Project, 2017).

גם השימוש במשחוק בתהליך הלמידה מתקשר ליסוד זה (אלט ורייכל, 2019). אומנם עולם המשחק מופרד מהמציאות, אך הוא מאפשר ללומדים להכיר את העולם באמצעותו. משחוק מעודד את ההניעה העצמית ללמידה ואת מעורבות הלומד בתהליך הלימוד בשל ההנאה הנגרמת מהמשחק עצמו. ההנאה מהמשחק היא תוצאה של חוויה מאתגרת, יכולת הבעת שליטה ומסוגלות עצמית שמתעוררת במהלך המשחק. רמת ההנאה נקבעת לפי התחרותיות ולפי האינטראקציה החברתית החיובית שמובילה

<sup>5</sup> ראו: רן, ע', וייס, ד', ויוספברג-בן יהושע, ל' (2018). השינויים הרצויים בחומרי הלימוד במערכת החינוך במאה ה-21. תל-אביב: הוצאת מכון מופ"ת.

להגברת ההניעה לשחק. תהליך המשחוק בלמידה דורש מהלומד/משחקן ריכוז, התמודדות עם אתגרים, יכולת שליטה עצמית, יכולת זיהוי מטרות ברורות, מתן משוב וקבלת משוב והתנהלות באינטראקציה חברתית. חוויית משחוק בסביבת הלמידה מציגה ללומדים מצב "זרימה" תוך בחינה של רמת המיומנות של הלומדים/השחקנים ושל הידע החדש או המיומנות שנרכשת בתהליך המשחק (רן, וייס ויוספברג-בן יהושע, 2018).

### 3.2 ללמוד לעשות (Learning to do)

יסוד זה מתמקד ביישום הידע והלמידה בפרקטיקה באופן חדשני באמצעות פיתוח כישורים וידע פרקטי קודם (practical know-how), פיתוח מסוגלויות, כישורי חיים וכישורים אישיים (Delors, 1996). מטרת הלמידה היא הקניית מיומנויות הניתנות ליישום בשדה התעסוקה כמו הכשרה במחשבים, בניהול או בהתמחויות ייחודיות שונות. ללמוד לעשות משמעו:

- ✓ להשלים משימה מוגדרת;
- ✓ לבצע העברה של ידע פרקטי בשגרה;
- ✓ להעביר ידע ומידע;
- ✓ לפתח מסוגלות עצמית;
- ✓ לפתח התנהגות חברתית;
- ✓ לפתח מסוגלות לעבודת צוות;
- ✓ לא לפחד מסיכונים ומיזמות;
- ✓ לפתח כישורים בין-אישיים מצוינים.

היסוד "ללמוד לעשות" מדגיש את חשיבות פיתוח מסוגלות עצמית הנשענת על ידע תאורטי וידע פרקטי, גמישות מחשבתית, כישורי פתרון בעיות, כישורי קבלת החלטות, חדשנות ויכולת עבודה בצוות (שם). לפי יסוד ה"ללמוד לעשות", הלמידה כוללת פיתוח מודעות לפרקטיקות ולמידע קיים, לצד פיתוח מיומנויות חדשות וידע בחיפוש אחר גישות חדשניות לפתרון בעיות. הלומד מתרגל בשגרה וצובר ניסיון וידע בפתרון בעיות שעשויים לשמש אותו בעתיד בפתרון בעיה חדשה – פעילות למידה שהופכת את הלומד ליעיל – ובו בעת נדרש ממנו לפתח כישורי חשיבה שיאפשרו לו להיות חדשני, להסתגל לנסיבות משתנות ולחשוב "מחוץ לקופסה". במהלך הלמידה לאורך החיים הלומדים נאלצים לוותר על שגרה ולשנות ערכים, אמונות והתנהגויות כחלק מהתייעלות ומחדשנות (אלט ורייכל, 2019).

בסביבת הלמידה היסוד "ללמוד לעשות" מתבטא בחשיפה לפערים שונים המצריכים פתרונות בלתי שגרתיים או אי-הלימה בין הרצוי למצוי. כישורים כמו זיהוי בעיות, חשיבה דדוקטיבית ומסוגלות לבחינת חלופות שונות, מאפשרים ללומדים לתרגם את הידע הפרקטי ואת הידע התאורטי שברשותם לידע חדש ולפרקטיקה חדשנית. לדוגמה, יסוד זה מסייע בפיתוח ויסות עצמי בלמידה (self-regulation): הלומדים מודעים לתהליכי הלמידה ולמקומם בתוך התהליכים הללו, והם עוסקים באופן פעיל בקביעת מטרות הלמידה, בבירור משמעויות העולות מהידע הקיים וביצירת מודעות למבני ידע בתהליך המבוסס על בקרה פנימית. הקניית מיומנויות של מכוונות עצמית ללמידה עשויה לשמש את הלומדים בכניסתם לשוק התעסוקה, שכן הם יהיו בעלי כלים לניהול עצמי בסביבת עבודתם (שם).

### 3.3 ללמוד לחיות חיים משותפים (Learning to live together)

יסוד זה מתמקד בלמידה למען חיים משותפים בשלום ובהרמוניה כחלק מתהליך דינמי, הוליסטי, המתמשך לאורך החיים שבאמצעותו הערכים המשותפים מופנמים ומוטמעים. לשם כך על הלומד להגיע לשלווה פנימית בחיפוש אחר האמת, הידע וההבנה. ללמוד לחיות חיים משותפים דורש פיתוח כישורים חברתיים וערכים כמו כבוד ודאגה לאחרים, כישורים חברתיים ובין-אישיים והערכה לשונות. ללמוד לחיות חיים משותפים משמעו לפתח הבנה כלפי אחרים וההיסטוריה, המסורות והערכים הרחניים שלהם, ועל בסיס הבנה זו ליצור רוח חדשה, המגובה בהכרה בתלות ההדדית הגוברת ובניתוח הסיכונים והאתגרים הטמונים בעתיד, שתוביל אנשים ליישום מיזמים משותפים או לניהול קונפליקטים בדרך שוחרת שלום (Delors, 1996).

בשדה החינוך פירוש יסוד זה הוא חשיפה מהגיל הרך ללאנשים אחרים ולמעורבות במיזמים משותפים באמצעות חינוך לשונות, מודעות לתלות ההדדית ולדמיון בקרב כל בני האדם, למידה על ההיסטוריה ועל התרבות של עמים ואנשים אחרים והכרה בזכויות של אחרים. המטרה בלמידה מסוג זה בקרב לומדים היא לעודד לשאול שאלות, לחלוק ידע ולפתח רעיונות ומיזמים משותפים. כמו כן, ללמוד לחיות חיים משותפים היא לגלות רגישות לקהילות שונות, להעריך את הגיוון בחברה רב-תרבותית, לגלות סובלנות ואמון כדי לפתח שיתופי פעולה ולהוביל ליצירת חברה צודקת, דמוקרטית ושוחרת שלום. יסוד זה מתמקד בשיתופיות תהליך הלמידה כאמצעי לקידום חשיבה דיאלוגית באמצעות דיון ודינמיקה קבוצתיים, מחקרי שדה, התנדבות בקהילה והשתתפות במיזמים בין-לאומיים (אלט ורייכל, 2019).

ללמוד לחיות חיים משותפים הוא יסוד המושתת על עקרונות תאוריית הקונקטיביזם של סימנס (Siemens, 2005) שלפיה למידה וידע נשענים על גיוון דעות ותהליך הלמידה מתבסס על קישור בין מקורות מידע שונים. לכן, כדי לקדם למידה מתמשכת, חשוב לשמור על הקשרים בין מקורות המידע ולהרחיבם. המיומנות ליצור קשרים בין שדות שונים, רעיונות ומושגים היא חיונית וכוללת גם תהליך קבלת החלטות בנוגע למה ללמוד וכיצד ללמוד בהתאם למציאות המשתנה. בהקשר זה ללמוד לחיות חיים משותפים דורש מיומנויות ויכולת לחבור לאנשים שונים מתרבויות שונות, ליצור קשרים ולשמר אותם באופן דיגיטלי ובחיי היום-יום.

### 3.4 ללמוד להיות (Learning to be)

יסוד ה"ללמוד להיות" מתייחס להתפתחות הלומד כאדם שלם, כדי שיגשים את הפוטנציאל האישי שלו במלואו ויהיה מסוגל לחשוב, להחליט ולפעול באופן עצמאי כאדם יצירתי, חדשני ויוזם. יסוד זה מתמקד בפעולות למידה התומכות בפיתוח אישי (גופני, רוחני ונפשי) והתורמות ליצירתיות, לגילוי העצמי ולהערכה של הערך הפנימי המושג בהגשמת מטרות אלו. כל הלומדים זכאים לקבל בילדותם חינוך שיכשיר אותם לפתח דרכי חשיבה ביקורתית באופן עצמאי, כך שיוכלו לנקוט עמדה בנסיבות שונות לאורך חייהם (Delors, 1996).

יסוד "ללמוד להיות" דן בצמיחה האישית של הלומד באמצעות יצירת מודעות עצמית, המשגה של ידע אישי, מתן הזדמנויות לבחון רעיונות, לדון בסוגיות אתיות, לבחור את דרכו, לקבל החלטות באופן ביקורתי ולקבל אחריות על מעשים. תהליך הלמידה עשוי להגביר את המודעות העצמית של הלומד,

מה שיוביל להכוונה עצמית ולפיתוח זהות עצמית מגובשת יותר. הלומד זוכה לקבל אחריות כדי להשפיע על סביבתו ולקדם את ערכי כבוד האדם לאורך חייו. לפי יסוד "ללמוד להיות" היחיד צריך ללמוד להיות אדם שלם בפני עצמו, אך גם חבר בעל ערך בקהילה ובחברה המסוגל לתרום לפיתוח סביבתו. אם כן, בהתאם ליסוד זה מטרת החינוך בלמידה לאורך החיים מתמקדת בהתגשמותו המלאה של הפרט. לצורך כך יידרש שינוי ערכי מהסדר הישן וההיררכי אל עבר סדר חדש התובע להכיר בחירות האדם ובכבודו. יסוד זה תובע לשנות את הפרדיגמה החינוכית הממוקדת במורה לקראת גישה הוליסטית ומשולבת ללמידה, המעודדת למידה באמצעות דיאלוג ואינטראקציה בין המורה לתלמיד ובתוך קהילת הלומדים (אלט ורייכל, 2019).

## 4. למידה מתמשכת לאורך החיים כתפיסת רצף

### 4.1 הוראה וחינוך: הכשרת מורים

במציאות של המאה ה-21 יש חשיבות ללמידה מתמשכת לאורך החיים באמצעות רצף למידה מקצועית גם בקרב אנשי חינוך כמו בקרב אנשי מקצוע אחרים (על כך הרחבה בהמשך). מסקירת תוכניות שונות להכשרת מורים ברחבי העולם (שפרלינג, 2017א) עולה כי בתוכניות אלה הדגש העיקרי הוא על המיומנויות ועל הכישורים שיש לפתח בקרב מתכשרים להוראה ועל הידע הרלוונטי שיש להקנות להם. נמצא שתוכניות ההכשרה השונות מעניקות תשומת לב מועטה לפיתוח אופני חשיבה והמשגה, לכישורי פתרון בעיות, לסוגיית השונות ולתקשורת ושיתוף פעולה עם עמיתים למקצוע, מנהלים, הורים ותלמידים. כמו כן, במדינות רבות קיימת הפרדה בין הכשרת המורים, הנמצאת באחריות מוסדות הלימודים, לפיתוח המקצועי של אנשי חינוך העוסקים בהוראה. היעדר רצף התוכן והרצף הפדגוגי פוגם בתהליך הכשרת המורים לאורך החיים ואינו עולה בקנה אחד עם תפיסת יסודות הלמידה שתוארו בפרק הקודם.

תפיסת הרצף בפיתוח המקצועי של אנשי חינוך צריכה להיות מוטמעת מלמעלה בתמיכת מקבלי ההחלטות (שמעוני ואבידר-אונגר, 2013). בשדה החינוך פיתוח מקצועי רצוף של אנשי חינוך והוראה עשוי להשפיע על התלמידים ולפתח אותם להיות לומדים המזוהים עם פרקטיקת הלמידה לאורך החיים. אנשי חינוך והוראה המאמצים את הגישה של פיתוח מקצועי לאורך החיים רוכשים מיומנויות וידע, משפרים את הפרקטיקה המקצועית שלהם ומפתחים מסוגלות עצמית ללמידה מתמשכת. מורים אלה לומדים לאורך החיים, מעורבים באופן פעיל בתהליך הלמידה שלהם, מסוגלים להעריך אותו, יכולים ללמוד בסביבות למידה פורמליות ובלתי פורמליות, רוכשים ידע מעמיתים, ממורים וממנחים, מסוגלים לשלב ידע ממקורות שונים ולהשתמש באסטרטגיות למידה מגוונות בנסיבות שונות. תהליך הלמידה של אנשי חינוך, הבוחרים בפיתוח מקצועי רצוף, מאופיין בהניעה ללמוד, בהתמדה בתהליך הלמידה ובסקרנות (Aydin, Selçuk, & Çakmak, 2018; Saribas, 2015). לדוגמה, ממצאי מחקרם של אידין ואחרים (Aydin et al., 2018) הצביעו על יחס חיובי מובהק סטטיסטית בין אמונה אפיסטמולוגית ואמונה במסוגלות ללמידה לאורך החיים בקרב אנשי חינוך המעורבים בלמידה מתמשכת לאורך החיים כולל בפיתוח המקצועי שלהם: מורים המאמינים ביכולתם ללמוד והרוכשים ידע וכלים בתהליך למידה מתמשך יגלו מסוגלות גבוהה ללמידה לאורך החיים.

אין ספק כי יש תפקיד חשוב לתוכניות הכשרת המורים בהקניית כישורי למידה לאורך החיים למתכשרים להוראה, אולם כפי שעולה מהספרות המקצועית קיים פער בין שאיפה זו לפרקטיקה. במחקר שנערך בקרב מרצים בתוכניות להכשרת מורים, נמצא שאין הכשרה מספקת בתחום הלמידה לאורך החיים (Kazu & Demiralp, 2016). אומנם הישרקי וכפיר (2012) קבעו כי תהליך הכשרת המורים צריך להיות רצוף ומתמשך, בשילוב למידה פעילה ותיאום עם מדיניות המערכת, אך במחקרן נמצא שרק שליש מהמורים המרווינים ראו את התפתחותם המקצועית כתהליך רצוף ומתמשך. בהקשר זה יצוין שבשנים האחרונות משרד החינוך בישראל פועל לפי תפיסת הלמידה לאורך החיים בפיתוח המקצועי של מורים, כפי שהדבר קיים במדינות אחרות בעולם, לדוגמה, בפינלנד שבה קיימת סביבת למידה אחת פורמלית ובלתי פורמלית (שמעוני ואבידר-אונגר, 2013; שפרלינג, 2017א).

בהקשר לאנשי חינוך והוראה סקרנים, בעלי הניעה ללמידה ונכונות להתמיד ובעלי השכלה בתחום הדעת שלהם, הלומדים ברצף למידה מתמשכת, עולות שאלות הנוגעות להכשרתם: האם מורים אלו היו גם בעלי אוריינות מדעית גבוהה יותר? האם הם יוכלו להיות דמויות מפתח ללומדים? ממצאי מחקרו של סריבס (Saribas, 2015) שעסק במורים למדעים הצביעו על כך שמורים הנוקטים גישה אינטרדיסציפלינרית להוראה ויודעים לשלב ידע קודם ממקורות שונים עשויים לתמוך בלומדים בכל רמה כדי למסד את הלמידה שלהם ולקיים אותה מחוץ לכותלי הכיתה. גישה כזו תורמת לנטייה של מורים ללמידה לאורך החיים ומסייעת לפתח את האוריינות המדעית שלהם. מכאן ניתן להסיק כי הטמעת תפיסת הלמידה המתמשכת לאורך החיים בתוכניות להכשרת מורים תורמת גם לפיתוח אוריינות בתחום הדעת הדיסציפלינרי הן בקרב מורים והן בקרב תלמידים. בנוסף, מתכשרים להוראה בעלי נטיות חזקות לכיוון למידה לאורך החיים נוטים להיות גם בעלי ביטחון במסוגלות העצמית שלהם בכל הנוגע לאוריינות מידע. כבר לפני כשלושה עשורים עלתה חשיבות הכשרת מורים בפיתוח אוריינות מידע ומסוגלות עצמית כדי לעודד אנשי חינוך והוראה להמשיך בתהליך הלמידה המתמשכת (Candy et al., 1994). מחקרים עדכניים העלו מסקנות דומות, לדוגמה במחקר שנערך בקרב 200 מתכשרים להוראה בטורקיה בחנו החוקרים את הקשר בין נטיות ללמידה לאורך החיים בקרב הסטודנטים ומסוגלות עצמית לפיתוח אוריינות מידע. ממצאי המחקר הצביעו על פערים גדולים בקרב מתכשרים להוראה הלומדים לאור תפיסת הלמידה המתמשכת לאורך החיים מבחינת מגדר, תפיסות הישגים ונכונות להתקדם בחיים המקצועיים שלהם (Demirel & Akkoyunlu, 2017). מכאן שיש להביא בחשבון גם מאפיינים אישיותיים אלו בהכשרת מורים ובהטמעת תפיסת הלמידה בקרב קבוצות שונות של לומדים (Hoekstra, 2007; Hoekstra & Korthagen, 2011).

#### 4.2 הוראה וחינוך: למידה מקצועית של מורים

קורטהאגן (Korthagen, 2005) קישר בין למידה מתמשכת לאורך החיים לבין מודל ריאליסטי של הכשרה ופיתוח מקצועי של מורים. מודל זה מבוסס על קשר מתמשך בין פרקטיקה ותאוריה שבו הלמידה מתמקדת במקרים מהעולם האמיתי אשר העלו בעיות אמיתיות שבהם נפגש פרח ההוראה, בתהליך המשלב רפלקציה, ובאמצעות התערבות מונחית על ידי מומחים. על פי מודל זה, יש מעבר בהגדרת האחריות מלמידה מהמומחה בעל הידע אל למידה מוכוונת עצמית. בדרך זו מכשירים את המורה להיות בעל יכולת התפתחות ולמידה מקצועית. פיתוח למידה מתמשכת לאורך החיים בקרב מורים דורשת השקעה מעין זו אשר תפתח את היכולת האישית של המורים לנתב את הלמידה האישית שלהם, תבנה את הניסיון האישי שלהם ותנסח תאוריות אישיות של מעשה.

מחקרים על אודות אפקטיביות של פיתוח מקצועי של מורים מצביעים על חוסר שביעות רצון מהמודלים המסורתיים והשפעה מוגבלת על הישגי תלמידים (שפרלינג, 2018). השפעה מעטה זו על למידה מקצועית של מורים נמצאה גם בבחינת השפעת הלמידה האקדמית. אומנם נמצא שתארים מתקדמים של מורים אינם תורמים להישגי התלמידים בבחינות (רון, 2017ב), אך תרומת התארים המתקדמים מתבטאת בקידום הפיתוח המקצועי של המורים בהיבטים הנוגעים ללמידה מתמשכת לאורך החיים דבר המתבטא, בין היתר, ביכולת מחקר וניתוח אנליטי, בהעמקת הידע הדיסציפלינרי, במסוגלות עצמית גבוהה יותר ובהניעה גבוהה יותר.



ניתן להתייחס ללמידה מקצועית אפקטיבית של מורים באמצעות עקרונות הבסיס של למידת מבוגרים. למידה זו מבוססת על הלומד כבעל מודעות עצמית ויכולת הכוונה עצמית ללמידה; בעל ניסיון עשיר של ניסיון חיים המשמש כמשאב ללמידה; מונע יותר ללמידה על ידי הניעה פנימית מאשר הניעה חיצונית; פועל לפתרון בעיות ומעוניין ביישום מיידי של הידע (Beavers, 2009). למידה מקצועית מתרחשת בסביבה הטבעית של המורה, בעת התמודדותו עם פתרון בעיות ובהסתמכות על הזדמנויות ללמידה מחוץ לכיתה עם הקהילה המקצועית כולה. היתרון הגדול של למידה משותפת זו היא המשכיותה גם לאחר תום הפעילות המובנית של למידה מקצועית משותפת.

אחת המגמות המעוררות עניין בלמידה מקצועית של מורים היא למידה באמצעות קהילות מקצועיות של מורים (Vangrieken et al., 2017). מודל הפיתוח המקצועי בהובלת המורים מעודד שליטה וסוכנות (agency) של מורים בתהליך הלמידה שלהם עצמם, מוביל ללמידה מקצועית יותר ומותאמת יותר למקצוע ההוראה ומאפשר שיתוף פעולה רב יותר בין מורים במסגרת תהליך הלמידה ובכך מתאים יותר לאופן שבו מבוגרים לומדים (שפרלינג, 2016).

מוכוונות עצמית ללמידה אין משמעה נטישה של מסגרת מובנית ומאורגנת של התפתחות מקצועית. בחינת המנגנונים הנדרשים ללמידה מקצועית של מורים העלתה את הצורך בהאצלת סמכויות ניהול לרשת מנהיגות בתוך בית הספר, לדוגמה מינוי ראשי מחלקה נושאים או רכזי מקצוע אשר יהיו אמונים על פיתוח מקצועי בבית הספר (שפרלינג, 2017). תכנון תוכניות ללמידה מקצועית של מורים בבית הספר, בחירת התכנים וההקשר שבו נעשית הלמידה צריכים להיעשות תוך השמעת קולם של המורים.

### 4.3 הוראה וחינוך: תוכניות מנהיגות

בכל הנוגע לפיתוח מקצועי של אנשי חינוך ותיקים בתפקידי הנהגה, יש לתהות מה הקשר בין נטייה ללמידה לאורך החיים בקרב מנהיגים חינוכיים לסגנונות המנהיגות שלהם והאם קיימים הבדלי מגדר ברמת המנהיגות או ברמת הנטייה ללמידה לאורך החיים?

מחקר שנערך בקרב מנהלי בתי ספר הצביע על כך שרמת הנטייה ללמידה לאורך החיים לא הייתה גבוהה. יש חשיבות לממצאים אלו, שכן כמנהיגים חינוכיים אחראים המנהלים על הפיתוח המקצועי של מורים בבתי הספר שלהם, ואלה האחרונים בתורם מכשירים את הלומדים (Cam, Saltan & Cakir, 2016). כמו כן, ממצאי המחקר עלה שברמת ההנהגה החינוכית לא נמצאו הבדלי מגדר בתפיסות המנהלים כלפי למידה לאורך החיים. עוד נמצא שהנטייה ללמידה לאורך החיים הייתה גבוהה יותר בקרב מנהיגים בעלי ותק של 11–15 שנים, מה שמצביע על הצורך ללמוד גם לאחר גיל מסוים או ניסיון שנרכש. מעניין לציין שלא נמצא קשר חזק בין רמת המנהיגות לנטייה ללמידה לאורך החיים, ויש מקום לחקור גם השפעות נוספות בקרב מקבלי החלטות כמו שחיקה וקשיים בעבודה (שם). ראוי לציין כי תפקיד ההנהגה והכשרתה וכן הקשר בין המנהיגות הבית ספרית ללמידה לאורך החיים טרם נחקרו מספיק בספרות המקצועית. מחקרים עתידיים יכולים להתמקד בסוגיית פיתוח הזהות החינוכית של מנהיגים בבתי ספר ובמערכת החינוך כחלק מלמידה מתמשכת לאורך החיים.<sup>6</sup>

<sup>6</sup> ראו למשל ניסן, מ' (2012). זהות חינוכית כגורם עיקרי בפיתוח מנהיגות בחינוך. ירושלים: קרן מנדל.

מבחינת הטמעת התפיסה בבתי הספר, כבר בשנת 1996 הדגיש דלורס (Delors, 1996) את תפקיד בית הספר ומוסדות הלימוד בהטמעת למידה לאורך החיים ובפיתוח לומדים עצמאיים בעלי ביטחון ומסוגלות להפוך ללומדים לאורך החיים. תקשורת טובה בין המגזרים השונים מסייעת כדי ליצור רצף למידה בין מוסדות לימוד שונים וברמות שונות. בנוסף, מורים צריכים להיות בעלי הבנה עמוקה של עצמם ושל טיב עבודתם; לפתח טווח רחב של כישורים מקצועיים בהוראה, בתכנון, בהערכה וביחסים בין-אישיים; להיות גמישים, פתוחים להתחדשות עצמית ולומדים בעצמם; להיות מומחים בתחום הדעת שלהם ולדעת לפעול בצוות. כישורי ההוראה צריכים לכלול יכולת רתימת תלמידים מרוחקים או בעלי קשיי למידה לתהליך הלמידה, וכן כישורים טכנולוגיים התורמים לשיפור פרקטיקות ההוראה. למורים צריכה להיות מודעות להיבטים חברתיים, תרבותיים ופוליטיים המשפיעים על עבודתם. הם צריכים להיות בעלי ידע בנושא ההתפתחות הרגשית וההתפתחות השכלית של תלמידיהם, להיות אמפטיים לתרבות התלמידים ולבעיותיהם ולהיות בעלי כישורי תקשורת עם הורים (שם).

אף על פי שתפיסת הלמידה ברצף מחלחלת למערכת החינוך, עדיין יש צורך בהבהרה של משמעות המדיניות החינוכית בנושא הלמידה לאורך החיים וההזדמנויות הטמונות בכך: אימוץ השקפת הרצף בפיתוח המקצועי של מורים כמדיניות, מתן תמיכה למוסדות חינוך כדי שיאמצו תפקידים רבים יותר בתחום זה ומיסוד שותפויות עם מקבלי החלטות ובעלי עניין העשויים לתרום לקידום הנושא.

#### 4.4 למידה מתמשכת לאורך החיים ומערכת ההשכלה הגבוהה

משמעות הקריאה למוסדות לימוד במערכת ההשכלה הגבוהה להרחיב את שירותיהם לכלל ציבור הלומדים כדי לקדם את הלומדים ואת החברה כחלק מתפיסת הלמידה לאורך החיים משמעה:

- ✓ לפנות ללומדים מסוגים שונים;
- ✓ להכיר כי לומדים שונים הם בעלי הניעה משתנה ותחומי עניין רבים;
- ✓ להציע תוכניות מגוונות לפיתוח מקצועי אישי באמצעות העשרה תרבותית.

בשנים האחרונות, במסגרת הטמעת תפיסת רצף הלמידה, מוסדות להשכלה גבוהה מודעים יותר לצורך לחזק את הדיאלוג עם החברה, עם מעסיקים ועם ארגוני תעסוקה, עם הורים ולומדים באמצעות מיסוד שותפויות ברמות שונות, בדגש על הרמה המקומית, היכן שרוב הצרכים באים לידי ביטוי באופן המובהק ביותר, כפי שנגתח בהמשך. מוסדות להשכלה גבוהה המטמיעים את תפיסת הלמידה לאורך החיים יכולים להציע שירותי תמיכה וייעוץ ללומדים, להכיר בלמידה קודמת ולחזק את הקשר בין המחקר, ההוראה והחדשנות בהקשר של למידה לאורך החיים (European Universities' Association, 2008). לדוגמה, מערכת הערכה המבוססת על ניתוח לשוני-פיזיולוגי (Neuro-Linguistic Programming – NLP) עשויה לסייע לאמוד כישורים וידע של לומדים הפונים לשוק התעסוקה לאחר סיום לימודיהם ולכוון את הבוגרים למקומות תעסוקה רלוונטיים כחלק מתהליך הכשרת הסטודנטים לשלב הבא בחייהם (Bañeres & Conesa, 2017).

לפי תפיסה זו, הרואה את הלימודים האקדמיים כחלק מרצף הלמידה לאורך החיים, ההכשרה האקדמית צריכה לכלול הקניית כישורי ניהול משאבים, כישורי חשיבה מסדר גבוה, עיבוד והערכת מידע, כישורי תקשורת, ניהול עצמי, איסוף מידע וארגונו. במטרה להקנות ללומדים כישורים אלה,

המוסדות להשכלה גבוהה צריכים להוסיף לתוכניות הלימוד שלהם פרקטיקות מתקדמות כמו למידת חקר ולמידה מבוססת פרויקטים בקבוצות קטנות (Class, 2011). לדוגמה, באוניברסיטת פטרס שביוון הוקם בשנת 2018 מרכז חינוכי שבו הסטודנטים מקבלים כלים כדי לפתח את הידע שלהם ואת כישוריהם, במטרה לפתח את הפרופיל המקצועי שלהם ולרכוש יתרונות ביחס למתחריהם בשוק התעסוקה (Mystakidis et al., 2018). באופן זה מוסד הלימודים האקדמי מכשיר את בוגריו לעתיד לקראת היציאה לשוק התעסוקה, בהתאם לתפיסת הלמידה המתמשכת לאורך החיים ורצף הלמידה לאורך השלבים השונים בחיים.

תפיסת הרצף בלמידה לאורך החיים אינה נוגעת רק למעבר מהלימודים במוסדות ההשכלה לשוק התעסוקה, אלא גם מתקשרת ללמידה בכל זמן ומקום (Ubiquitous learning) מערכת ההשכלה הגבוהה מספקת הזדמנויות למידה אישיות, מקוונות וחלופיות. לעיתים למידה מסוג זה מכונה גם למידה ניידת (mobile learning) או למידה באמצעות מכשירים ניידים דיגיטליים, והיא מתמקדת בלומד, בידע הקודם שלו, בפרקטיקות, בנורמות החברתיות, בגישות, ברגשות ובקוגניציה שלו. הלומד מוביל את תהליך הלמידה שלו ושולט בו (Aulikki et al., 2018; Seta, Kukulska-Hulme, & Arrigo, 2014).

הטמעת התפיסה במוסדות להשכלה גבוהה נוגעת בשינוי מתפיסות מסורתיות של הוראה אקדמית לתפיסות חלופיות המציעות קורסים ללמידה מרחוק, נשענות על חומרי לימוד פתוחים, מציעות למידה מקוונת פרטנית או קבוצתית ומעמידות במרכז את הלומד. הטמעת תפיסת הלמידה לאורך החיים מושפעת גם משינויים פדגוגיים בהוראה כמו הפיכת הלמידה לאישית ומתן גמישות רבה יותר ללומדים מבחינת תוכני הלימוד, סביבות הלמידה ושיטות ההערכה של למידה קודמת. הטמעת התפיסה עשויה להרחיב את מעגל הלומדים לאורך החיים, אך הדבר גם תלוי ברמת התמיכה בשימוש בטכנולוגיות חדשות או במסגרת הממשלתית המעודדת למידה מסוג זה. חשוב לציין כי למידה לאורך החיים מקוונת עומדת בליבה של רשת פרקטיקות חינוכיות, אסטרטגיות לפיתוח כלכלי, לחוקים ולזכויות הפרט, למדיניות חברתית ולשאלות של זהות. במילים אחרות, אומנם תהליך הלמידה נשען על מרכזיותו של הלומד, אך הוא אינו מבודד מההקשר החברתי שלו. המוסדות להשכלה גבוהה צריכים להביא זאת בחשבון בבואם לסנן מועמדים לתוכניות לימוד, לבצע שינויים מבניים בתוכניות קיימות ולהכשיר את בוגרי המוסד האקדמי לשוק התעסוקה (Bang, 2010; Seta et al., 2014).

#### 4.5 למידה מתמשכת לאורך החיים והכשרת לומדים במקצועות אקדמיים יישומיים

למקצועות אקדמיים יישומיים כמו יחסי ציבור ותקשורת, רפואה, סיעוד, ניהול, הוראה ומדעי המחשב יש היבטים משותפים בנושא הטמעת תפיסת הלמידה המתמשכת לאורך החיים:

- ✓ הצבת הלומד במרכז;
- ✓ תפיסת הרצף הרואה בקליטה בשוק התעסוקה המשכיות ללימודים;
- ✓ רצף מתמשך של פיתוח מקצועי לאורך החיים;
- ✓ הערכה של למידה קודמת בכלים חדשים;
- ✓ גמישות ויזמות בעידן של אי-ודאות.

## יחסי ציבור ותקשורת

הספרות המקצועית הצביעה על פערים שונים במיומנויות הנדרשות מאנשי המקצוע ובצורך להכשיר עובדים חדשים לפי עקרונות הרצף שפורטו קודם לכן. לדוגמה, במחקר שנערך על פרויקט במימון האיחוד האירופי להבנת מסוגלות מקצועית של מנהלי יחסי ציבור ותקשורת זוהו הצרכים האלה של דור העתיד של המנהלים: ניהול תקשורת, ניהול משברי תקשורת, ניהול מדיה חברתית וניהול תקשורת פנימית (Moreno, Tench, & Okay, 2017). המחקר גם הצביע על פערים בין הכשרה של עובדים במקצועות הניהול והתקשורת לדרישות המעסיקים ועל היעדר הכנה מתאימה והקניית כישורים נדרשים כמו כישורי מחקר, תקשורת בעל פה ובכתב, פתרון בעיות ומשא ומתן, אוריינות טכנולוגית חזותית, ניהול תוצאות ואנשים ואתיקה. כמו כן, נמצא כי יש חשיבות להבנה של נושא הרב-תרבותיות, הטכנולוגיה וסוגיות פוליטיות בין-לאומיות ולקניית כישורי מנהיגות, ניהול זמן והצבת יעדים ומטרות (שם).

מראיונות המשתתפים במחקר זה עולה כי מרביתם רכשו את הידע החשוב ביותר לתפקידם באמצעות למידה או עשייה במהלך עבודתם בתפקידם הנוכחי או הקודם. אומנם יסודות הידע המקצועי נרכשו על ידם במהלך לימודיהם הפורמליים, אך הניסיון הפרקטי היה חיוני להצלחתם. עוד נמצא שתמיכת עמיתים, דמויות מפתח, מנהלים ומנחים רשמיים ובלתי רשמיים במקום התעסוקה עשויים לסייע לעובדים להשתלב טוב יותר בתחום התעסוקה שלהם וכן שייכות לרשתות חברתיות ולפורומים מקצועיים רלוונטיים לתפקיד. למידה נוספת להקניית הכישורים הנדרשים נעשתה באמצעות אימון חיצוני או במקום התעסוקה וכן באמצעות רכישת השכלה אקדמית ברמת תואר ראשון ותארים מתקדמים.

אם כן, הקניית הכישורים הנדרשים לתפקידי איש המקצוע ופיתוחם נעשתה באופנים שונים ובערוצים שונים, מה שמדגיש את חשיבותה של תפיסת הרצף בפיתוח מקצועי ושל למידה מתמשכת לאורך זמן. ממסקנות המחקר עלה שהידע המקצועי חייב להיות קשור למסגרת רחבה יותר המקנה כישורים לאנשי המקצוע לבצע את עבודתם טוב יותר. רכישת מיומנויות מקצועיות והשכלה אפשריות לא רק במסגרת המוסדות להשכלה גבוהה, אלא בכל הערוצים המשתלבים בגישה הרחבה ביותר של למידה לאורך החיים (שם).

## רפואה וסיעוד

בתחום הרפואה הצביעו מחקרים שונים על מסקנות דומות. מחקר השוואתי שנערך בארצות הברית כדי לבחון סטנדרטים של הערכה ומדידה בהתמחויות רפואיות וניתוחיות ולהגדיר את הדרישות לרפואה מבוססת ידע וכישורי ניהול מידע בתוכניות התמחות, מצא כי גישת הלמידה לאורך החיים מסייעת ללומדים להתכונן טוב יותר לפרקטיקה. הכשרת אנשי רפואה בתוכניות התמחות בכישורי ניהול ידע, מחקר ועיבוד מידע נמצאו כתורמות להכנתם להתמודד עם השינויים המהירים בשדה הרפואה (Bunton & Sandberg, 2016; Shaughnessy et al., 2016). מחקר אחר בקרב סטודנטים לסיעוד מצא כי הטמעת הלמידה לאורך החיים תורמת לפיתוח כישורי חשיבה ביקורתית, עבודת צוות אפקטיבית והכוונה עצמית (self-directedness). אינטראקציות בקבוצות קטנות ולמידה אישית תרמו לקבלת אחריות על תהליך הלמידה, להניעה, להשתתפות פעילה בהקניית ידע חדש ולשיתופי פעולה

בלמידה מעבר ללמידה דידקטית (Chiang et al., 2012). גם מחקר על שילוב למידה מבוססת בעיות (problem based learning – PBL), כחלק מתהליך למידה ניסיונית לאורך החיים, שבמהלכו השתמשו בנרטיבים של מטופלים ובלמידה מבוססת בעיות כדי לקדם למידה בקרב סטודנטים בהרצאות כיתה, קבע כי שימוש בטכניקות אלה העצימה את תהליך הלמידה (Biswas et al., 2010).

#### 4.6 למידה מתמשכת לאורך החיים ברמת הפרט

קידום תפיסת הלמידה המתמשכת לאורך החיים מתבטאת במתן הזדמנויות מגוונות לכל אזרח ללמוד בכל אחד משלבי החיים, כולל במסגרות משותפות להורים ולילדים, בדגש על פיתוח אוריינות משפחתית. הספרות המקצועית מצביעה על הקשר שבין השכלת הילדים להשכלת ההורים והתקשורת המילולית המתקיימת בתוך המשפחה (בית הספר מנדל למנהיגות חינוכית, 2018). לדוגמה, אפשר לקדם למידת מבוגרים באמצעות קורסי העשרה, הכשרות מקצועיות, הדרכה הורית, פעילויות משותפות להורים ולילדים, בד בבד ללמידת ילדים במרחבי למידה להעשרה ולתגבור לימודי ולחוגים. מרחבים משותפים להורים ולילדים מציעים העשרה תרבותית, פעילויות ספורט, יצירה ופנאי כדי לקדם למידה משותפת.

#### 4.7 למידה מתמשכת לאורך החיים ברמה המקומית: עיר לומדת

הטמעת תפיסת הלמידה לאורך החיים ברמה המקומית מתבטאת ביישום פרויקט "עיר לומדת" ברשויות שונות ברחבי העולם, מתוך הכרה בחשיבות הלמידה לאורך החיים כמפתח לקידום חברתי, כלכלי ופוליטי ברמה אישית וברמה קהילתית. עיר לומדת היא ישות גיאוגרפית כמו עיר, כפר או אזור "הרותם ומשלב את הכלכלה הפוליטיקה, החינוך, התרבות והמבנה הסביבתי שלו בפיתוח הכישרונות והפוטנציאל האנושי של כל תושביו" (מגר, 2011, עמ' 78). העיר היא מרחב מפתח לפיתוח אישי וקהילתי על בסיס ערכים חברתיים ואנושיים. יתרה מכך, העיר מייצגת גם את המרחב הגלוקלי שבו המרחב המקומי מחובר למרחב הגלובלי, קרי מתן פרשנות מקומית למגמות עולמיות בעידן הטכנולוגי. במרחב הגלוקלי הון אנושי ורשתות תקשורת יכולים לשמש לפיתוח. לפי גישה זו, למידה מתמשכת לשם פיתוח אינה תהליך המבוצע בשל הנחיות "מלמעלה למטה" (Top down), אלא מדובר במערכת מורכבת של אנשים, יחסים, ערכים, הליכים, כלים ומשאבים טכנולוגיים טבעיים וכלכליים. בתהליך הלמידה במרחב העירוני ידע וכישורים הנשענים על אינטראקציה הם קולקטיביים ומשולבים בסביבות אנושיות חברתיות הממוקדות בהיבטים מקומיים (Doukas, 2008).

בכנס שנערך בעיר בייג'ינג בשנת 2013 ביוזמת ארגון אונסק"ו נקבעו קווים מנחים לקידום תפיסת הערים הלומדות ברחבי העולם (UNESCO, 2014):

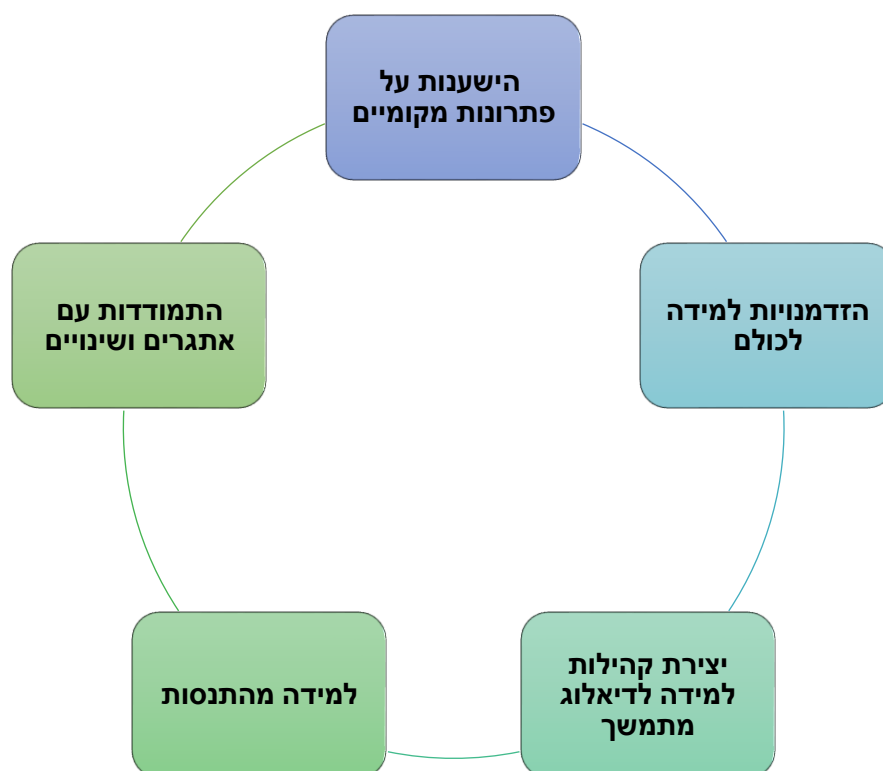
1. הכרה במציאות המשתנה תמידית ובאתגרים הפוליטיים, החברתיים, הכלכליים והדמוגרפיים לקיום חברה בת-קיימה;
2. קידום הזדמנויות למידה לאזרחים לאורך החיים;
3. אמון בתפיסה שלמידה מקדמת את איכות החיים ומכשירה אזרחים להתמודד עם אתגרים חדשים;
4. הכרה בעובדה שמושג "הלמידה לאורך החיים" אינו חדש, אלא מאפיין את ההתפתחות האנושית בכל התרבויות והציוויליזציות;
5. קידום תפיסה הדוגלת בלמידה לאורך החיים למען לומדים וקהילות כדי לקדם את היתרונות החברתיים, הכלכליים והתרבותיים הטמונים בכך ברמה הרשותית, ברמה האזורית, ברמה הארצית וברמה הבין-לאומית;
6. הכרה בכך שמרבית אוכלוסיית העולם מתגוררת כיום באזורים עירוניים, ולכן יש לערים תפקידי חשוב בפיתוח החברה ברמה הלאומית וברמה הגלובלית;
7. הכרה בקהילות לומדות, ערים לומדות ואזורים לומדים כעמודי התווך של פיתוח בר-קיימה;
8. הכרה בתפקידים החיוני של ארגונים בין-לאומיים ואזוריים וכן ממשלות בפיתוח חברות לומדות, לצד מודעות שפיתוח זה חייב להיות מוטבע באזורים, בערים ובקהילות המקומיות;
9. הכרה בתפקיד הערים בקידום הכלה חברתית, צמיחה כלכלית, ביטחון ציבורי והגנה על הסביבה. לערים יש תפקיד חיוני בעיצוב המדיניות האסטרטגית ובהוצאתה לפועל בנושא פיתוח בר-קיימה;
10. הכרה בשונות התרבותית והאתנית באוכלוסיות הערים ובהבדלים הנובעים מהמורשת ומהמבנים החברתיים של אוכלוסיות אלה, בד בבד עם ההכרה בדמיון בין מאפייני העיר הלומדת כמו קידום למידה בקרב משפחות מכל שכבות האוכלוסייה והמוצאים האתניים;
11. חזון הרואה בעיר הלומדת מרחב להעצמה אישית, לאחדות חברתית, לאזרחות פעילה ולשגשוג כלכלי ותרבותי.

ערים לומדות מאופיינות בשיפור מתמשך, יצירת ידע ולמידה ארגונית, כשהמפתח העיקרי לקידום הוא ההון החברתי. ערים לומדות מאפשרות מעבר של מידע, של רעיונות ושל תוצרי למידה, והן מקור של חדשנות, של צמיחה כלכלית, של תמיכה חברתית ושל השתתפות. בנוסף, לעיר לומדת יש מחויבות להשתמש במשאבים הקיימים בקהילה המקומית: רשתות חברתיות, משאבים סביבתיים ומשאבים כלכליים, במטרה לאפשר לתושבים ולארגונים לפתח מיומנויות, לרכוש ידע ולגבש ערכים העולים בקנה אחד עם ערכי העיר הלומדת (מגר, 2011).

שיתוף פעולה ברמה המקומית מוביל לפיתוח גמישות בחיי היום-יום, משפר את יכולת ההסתגלות לשינויים ומחזק את תפיסת הקיימות של העיר ושל הקהילה. שיתוף הפעולה יכול להתבטא, בין היתר, בתיאום מטרות ופעולות בין מוסדות שונים: בתי ספר, מוסדות להשכלה גבוהה, תוכניות הכשרה מקצועית, ספריות עירוניות, תקשורת מקומית, ארגונים קהילתיים והנהגת העיר שתמיכתה במיזם

"עיר לומדת" חיונית להצלחתו. השותפות נשענת גם על הידע, על הכישורים, על הניסיון ועל המומחיות של תושבי העיר ועל נכונותם לתרום לפיתוח העיר כעיר לומדת. להנהגת העיר תפקיד חשוב בהטמעת הלמידה לאורך החיים ברמה הרשותית במגוון דרכים ואמצעים (שם):

- ✓ הקמת צוותי חשיבה והיגוי לבחינת יישום הנושא;
- ✓ פיתוח שיעורים וסדנאות על למידה מתמשכת לאורך החיים לבעלי תפקידים ברשות המקומית;
- ✓ העלאת הנושא לסדר היום הציבורי בסיוע התקשורת המקומית, רשתות חברתיות, תוכניות לימודים;
- ✓ הקמת קהילות לומדות של תושבים ושימוש בידע, במומחיות, בערכים, במקצועיות ובכישרונות שלהם לרווחת הקהילה כולה;
- ✓ הקצאת תקציבים ואיגום משאבים לקידום הנושא;
- ✓ פיתוח מערכות הערכה ומדידה של תוצאות למידה בדרכים שונות;
- ✓ גיוס התעשייה והעסקים המקומיים ויצירת שיתופי פעולה עם גופים שונים כדי לערב את העובדים;
- ✓ יצירת שיתופי פעולה ארציים ובין-לאומיים כדי לקדם רעיונות, תוכניות וערכים בין ערים ומדינות שונות;
- ✓ עידוד מעורבות תושבים בלמידה באמצעות תוכניות למידה אישיות, הדרכה, ייעוץ ותוכניות פיתוח, אירועים קהילתיים ופיתוח אסטרטגיות ללמידה משפחתית;



תרשים 4: מאפיינים של עיר לומדת (מגר, 2011)

במדינת ישראל העיר מודיעין היא דוגמה ראשונה להטמעת תפיסת הלמידה לאורך החיים במודל העיר הלומדת. הנהגת העיר מקיימת קשרים עם רשת של ערים לומדות ברחבי העולם ומשתפת פעולה עם גופים כמו ההתאגדות לחינוך מבוגרים בישראל, המרכז לשלטון מקומי והאגף לחינוך מבוגרים במשרד החינוך. בעיר פועל מרכז רב-תחומי המציע תוכניות למידה, תרבות והכשרה למבוגרים; העיר מקיימת תוכניות הכשרה בנושא איכות סביבה ואקולוגיה בשיתוף פעולה עם החווה האקולוגית שהוקמה בשטח הרשות המקומית; וכן העיר מקדמת תוכניות חינוך שונות מהגיל הרך ועד לגיל האזרחים הוותיקים תושבי העיר (מגר, 2011).<sup>7</sup>

בשנת 2015 נחתמה אמנת "ערים לומדות" בין העיר מודיעין, העיר אודינה באיטליה והיישוב דבוריה בצפון הארץ. אמנה זו חיברה שלוש רשויות שונות המייצגות תרבויות שונות (יהדות, נצרות ואסלאם). האמנה זכתה להכרה מטעם ארגון אונסק"ו והגדירה את הסכם שיתופי הפעולה והדיאלוג הרב-תרבותי במסגרת זו (מגר, 2011, 2017).<sup>8</sup>

העיר סואיון בקוריאה הדרומית היא דוגמה להטמעת תפיסת הלמידה לאורך החיים ברמה מקומית. זו אחת מהערים המובילות בעולם במודל "עיר לומדת" שחרתה על דגלה גישה משולשת: למידה עבור כולם, בכל מקום ובדרך קלה (Learning for Anyone, Anywhere, in an eAsy way). בעיר התעשייתית שבה נמצאים מפעלי חברת סמסונג חיים 1.25 מיליון תושבים וקיימים בה יותר מ-600 מרכזי למידה לאורך החיים ומוסדות חינוך והכשרה שונים. פיתוחה כעיר לומדת החל בשנת 2005 והגיע לשיאו בקבלת אות העיר הלומדת לשנת 2017 מטעם ארגון אונסק"ו. דרישות התושבים ללמידה הובילו לפיתוח פלטפורמות דיגיטליות ללמידה, לרשתות חברתיות ומקצועיות רבות ולהקמת מתקנים ציבוריים כולל קהילות מקומיות לחינוך וללמידה (UNESCO, 2019).

בשנים 2011–2016 הכפילה העיר את מספר המשתתפים בהזדמנויות למידה, וההערכה היא שכעת יותר מ-791,000 מתושבי העיר לומדים במסגרת כלשהי – פורמלית, בלתי פורמלית או לא פורמלית. העיר מציעה יותר מ-42,000 תוכניות וקורסים שונים הממומנים על ידה, דבר המעיד על המרכזיות של תפיסה זו בהנהגת העיר ועל התקצוב הגדול של מיזם זה.

העיר מציעה כמה פלטפורמות דיגיטליות המקשרות בין לומדים ואנשים המעוניינים לחלוק את הידע שלהם על בסיס התנדבות. שיעורים מקוונים פתוחים ורבי-משתתפים (קמפ"רים) (MOOCs) מציעים יותר מ-900 קורסים במגוון נושאים ללא עלות לתושבי העיר. העיר גם מקיימת תוכנית מתנדבים שתכליתה לקשר בין חינוך איכותי להזדמנויות תעסוקה. בין התוכניות הרבות המוצעות לתושבים יש תוכניות למידה לאזרחים ותיקים, לזרים ולמבוגרים חסרי השכלה כדי שייקלטו בחברה באופן מיטבי וכן תוכניות לחסרי בית ולמיעוטי יכולת (שם).

הטמעת תפיסת הלמידה המתמשכת לאורך החיים ברמה המקומית הובילה בסואיון לשינוי ברמה קהילתית, לדוגמה יש מודעות גוברת בקרב התושבים להגנת הסביבה. כ-156,000 תושבים השתתפו באחת מ-5,522 התוכניות לחינוך אקולוגי שהעיר ארגנה ברחביה; בעקבות התפתחות קהילה לומדת בעיר גילו התושבים עניין רב ומכוון יותר לשינויים בשוק התעסוקה, כך פיתוח ה"עיר לומדת" הוביל ליצירת הזדמנויות תעסוקה בתחום החינוך בדגש על הוראה (שם).

<sup>7</sup> ראו גם: <http://www.modiin.muni.il/ModiinWebSite/ChannelArticleNews>.

<sup>8</sup> ראו: <http://www.edumop.com/>.



סואיון פעלה גם בכל הקשור להערכה של תוכניות הלמידה לאורך החיים ופיקוח עליהן באמצעות שתי מערכות הערכה נפרדות שפותחו כדי לבצע הערכה שקופה והוגנת של תוצאות הלמידה ולהבטיח פיקוח מתמשך. מערכת אחת בחנה את יישום עקרונות העיר הלומדת, והמערכת השנייה בחנה את הביצועים של מיזם זה. סקרים תקופתיים על הארגונים המקדמים את הנושא ועל שביעות רצון התושבים נערכו גם כן.

#### 4.8 למידה מתמשכת לאורך החיים ברמה ארצית: הטמעת מדיניות מכוונת "מלמעלה למטה" (Top down)

הטמעת תפיסת הלמידה המתמשכת לאורך החיים ברמה לאומית עולה בקנה אחד עם מסקנות דוחות ארגון OECD וארגון אונסק"ו (OECD, 1996; Delors, 1996). דוחות אלו הדגישו את הרציונל הכלכלי ואת הקשר שבין למידה מתמשכת ויציבות חברתית בעידן של שינויים חברתיים וכלכליים מהירים. ניתן לאמוד את איכות הלמידה לאורך החיים בשלושה אופנים (סומקין ושגיא, 2019):

1. רמת ההשקעה הציבורית ורמת ההשקעה הפרטית;
2. רמת ההשתתפות בלמידה לאורך החיים בקרב מבוגרים;
3. רמת הנגישות למוסדות לימוד ולערוצי למידה שונים.

ברם, נראה שקיים פער גדול בין האידאלים המנוסחים בתאוריה של הלמידה לאורך החיים ליישומה בפועל מבחינת התועלת הכלכלית ותועלת החברתית. מדינות מפותחות מתקשות להצדיק את קיומן של מערכות הערכת איכות הלמידה לאורך החיים ויש לחקור את כדאיות ההשקעה בלמידה מסוג זה ותרומתה להגדלת השכר ופריון המשק (שם).

ברמה לאומית למידה לאורך החיים עשויה לקדם את בריאות הציבור ואת ההשתתפות הפעילה בחברה באמצעות הגברת המודעות של הלומד בנוגע לזכויותיו ולחובותיו כאזרח. אולם השפעות ההשקעה בלמידה לאורך החיים אינן מתחלקות באופן שווה בין קבוצות אוכלוסייה עם מאפיינים שונים. נמצא שמדינות רבות משקיעות בבניית מערכות למידה לאורך החיים הפונות לקבוצות שונות באוכלוסייה בשלבים שונים בחייהן. במדינות המשקיעות במערכות החינוך, בהכשרה המקצועית ובהשכלה הגבוהה שיעור העובדים המיומנים גבוה במידה רבה מאוד בהשוואה לשיעור העובדים הבלתי מיומנים, וכן במדינות אלה שיעור העובדים המשתתפים בלמידה לאורך החיים גבוה יותר (שם). מידת ההשתתפות בתהליכי הלמידה לאורך החיים משתנה ממדינה למדינה, ומדינות רבות אינן עומדות ביעדים שנקבעו. לדוגמה, שיעורי ההשתתפות של מבוגרים בסוגי למידה שונים בשנים 2012 – 2015 היו גבוהים בניו זילנד, בהולנד, בארצות הברית ובקנדה, ואילו בסלובקיה, בטורקיה ובפולין שיעורי ההשתתפות היו נמוכים (שם). זאת ועוד, מדינות כמו אוסטרליה, בריטניה וסינגפור הקימו מרכזי הערכה למדידת כישורים ומיומנויות שהושגו בלמידה בדרכים שונות כחלק ממדיניות לאומית לעלות את שיעורי תעסוקת צעירים לאורך זמן. מעורבות הממשלות במיזמים אלה כללה תקצוב מלא או חלקי של תוכניות שונות והערכה, מחקר ומדידה של הכישורים ושל המיומנויות שנרכשו במהלך למידה לא פורמלית ובלתי פורמלית (רן, 2017א).

בדרום אפריקה תרמה למידה לאורך החיים ברמת הפרט לתחושה של כבוד בקהילה, לשיפור יחס לזולת, להשתתפות גוברת בנושאים קהילתיים, להשתתפות פעילה של הורים בבתי ספר ולניהול כלכלי

מוצלח יותר; באוסטרליה המדיניות לקידום למידה מתמשכת לאורך החיים נשענת על ארבעה עקרונות מנחים:

- ✓ הכרה בלמידה במסגרות פורמליות ובלתי פורמליות;
- ✓ חשיבות למידה מתוך הניעה עצמית;
- ✓ למידה במימון עצמי;
- ✓ למידה אוניברסלית.

מלבד להטמעת חדשנות ופיתוח כישורים הדרושים לשוק התעסוקה במערכת החינוך הפורמלי יש פעילויות בתמיכת הממשלה, יוזמות פרטיות, מיזמים ותוכניות בלתי פורמליות ולא פורמליות לקידום למידה מתמשכת. החזון המנחה הוא יצירת חברה שבה מתגברים על מתחים ועל אי-שוויון מבלי לפנות לאלימות באמצעות השתתפות פעילה ודמוקרטית ותרומה של הפרט למרחב הציבורי (Misko, 1998; West, 2013; Watson, 2007; Beddie, & Smith, 2007). תפיסה זו לחינוך בר-קיימה ולמידה מתמשכת לאורך החיים הוכיחה כי גם אזרחים גמלאים יכולים להיות פעילים בקהילה, לרכוש פרקטיקות חדשות וידע (Montgomery et al., 2015).

דוגמה אחרת להטמעת תפיסת הלמידה המתמשכת לאורך החיים ברמה ארצית לקוחה מתוכנית לאומית שנוסדה בסינגפור המעניקה לתושבים את ההזדמנות לפתח את הפוטנציאל שלהם במלואו לאורך החיים ללא קשר לנקודת המוצא שלהם, מתוך מחשבה על פיתוח החברה והכלכלה במדינה.<sup>9</sup> התוכנית נתמכת על ידי המועצה לפיתוח עתידי של הכלכלה בסינגפור, בשיתוף פעולה עם גופים המספקים תוכניות הכשרה וחינוך, מעסיקים, איגודים ותושבים. בשנת 2018 השתתפו יותר מ-465,000 תושבים בתוכניות שונות במסגרת התוכנית ב-12,000 יוזמות שונות.<sup>10</sup>

בכל המדינות המטמיעות למידה לאורך החיים באופן ממוסד פועל מנגנון לאישור מוסדות ולבקרה עליהם. לדוגמה, בבריטניה נוסח חוק כישורי למידה (learning skills act) בשנת 2000 והוקם גוף מפקח ממשלתי (adult learning inspectorate) האחראי על כל המסגרות המתוקצבות על ידי הממשל להטמעת למידה לאורך החיים. בפינלנד הוקמו 261 מרכזים לחינוך מבוגרים, רובם במסגרת עירונית המפקחת עליהם, ובאסטוניה חוק לחינוך מבוגרים מגדיר את הקריטריונים המשפטיים לקבלת רישיון מהמדינה להוראת מבוגרים כגוף חינוכי-ציבורי או כגוף פרטי (מכון מנדל, 2006).

במדינת ישראל נושא הלמידה המתמשכת לאורך החיים אינו נמצא בראש סדר העדיפויות הלאומי (כהן, 2011). חרף הצורך להתאים את החברה הישראלית ואת אזרחיה למציאות משתנה תמידית, ההשקעה בלמידה מסוג זה מצומצמת. לדוגמה, בסקר מטעם קבוצת החשיבה של "ישראל חברה לומדת" נמצא כי רק 36% מהמבוגרים בישראל משתתפים בלמידה במוסדות אקדמיים, בהכשרה מקצועית, בלמידה בלתי פורמלית כללית או בקבוצות חברים, זאת בהשוואה לשיעור המבוגרים המשתתפים בלמידה מתמשכת באירופה ובארצות הברית שנע בין 44%-66% (שם). ראוי לציין גם שמסגרות למידת המבוגרים בישראל אינן נגישות לכלל האוכלוסייה, אינן מגוונות ואינן מספקות את המענה לצורכי הלומדים. יתרה מכך, ההשתתפות בתהליכי הלמידה נמוכה במיוחד בקרב אוכלוסיות

<sup>9</sup> למידע נוסף: <https://www.skillsfuture.sg/AboutSkillsFuture>

<sup>10</sup> <https://www.ssg-wsg.gov.sg/content/dam/ssg->

[wsg/ssgwsg/news/2018yearinreview/SkillsFuture%20Year-End-Review%202018.pdf](https://www.ssgwsg/news/2018yearinreview/SkillsFuture%20Year-End-Review%202018.pdf)

חלשות (השכלה נמוכה או הכנסה נמוכה). לפי מסקנות דוח מכון מנדל (שם), דווקא בקרב האוכלוסיות הזקוקות ללמידה יותר מאחרות שיעורי ההשתתפות נמוך יחסית, מה שמוביל להנצחת מעמדן הנמוך. היעדר מודעות ציבורית וממשלתית, היעדר חקיקה, תמריצים ותקצוב הם בין הגורמים העיקריים לשיעורי השתתפות נמוכים בלמידה לאורך החיים. לשם שיפור המצב יש צורך במדיניות לאומית שתשקיע בהון האנושי ותוביל לצמיחה, לגמישות תעסוקתית ולתחרותיות בשוק הגלובלי (סומקין ושגיא, 2019). מסקנות אלו מתבססות גם על קביעת הוועדה האירופית כי ממשלות אמורות לספק את יסודות הלמידה לאורך החיים באמצעות חינוך חובה, אך עליהן לעודד גם מבוגרים שנשרו ממערכת ההשכלה הפורמלית לפתח את הכישורים שלהם ולהשתתף בלמידה משלימה (European Commission, 2001).

הטמעת תפיסת למידה מתמשכת לאורך החיים עשויה לתרום להכשרת הון אנושי איכותי ומיומן באמצעות מערכות איכותיות של הכשרה מקצועית והשכלה טכנולוגית, לצד הקמת מערכות הערכה והסמכה ומדיניות לעידוד למידה לאורך החיים. מערכת הכשרה מקצועית וטכנולוגית המתייחסת לכלל ציבור הלומדים, כולל מובטלים ואוכלוסיות המצויות מחוץ לשוק, והמקנה ללומדים את המיומנויות ואת הכלים הדרושים לשוק התעסוקה יכולה לתרום לקידום הנושא וכן לשמור על יחסי הגומלין עם המוסדות להשכלה גבוהה (שם). לשם כך יש צורך:

- **להגדיל את ההשקעה בהון אנושי מיומן** באמצעות השקעה בתשתיות, בתוכניות לימוד ובהכשרת מורים; עידוד השקעות בלמידה ושיפור יכולות מערכת ההשכלה;
- **להציב סולם השכלה טכנולוגי** באמצעות הגדרת שלבי ההשכלה והרחבת ההזדמנויות;
- **לבנות מסדי מידע והכונן מקצועי** כדי להנגיש את תהליכי ההכשרה והלמידה של לומדים בשלבים שונים של החיים;
- **להקים מערכת הערכה והסמכה** במטרה להכיר בסוגי למידה שונים ולהעניק הזדמנויות למידה ותעסוקה;
- **לעודד את הלמידה לאורך החיים** בקרב כל קבוצות האוכלוסייה.

#### 4.9 למידה מתמשכת לאורך החיים ברמה בין-לאומית: חזון החברה הלומדת

ארגון אונסק"ו מקדם את התפיסה הדוגלת בחשיבות ההכרה, ההערכה והמדידה של למידה בלתי פורמלית ולא פורמלית כחלק מלמידה מתמשכת לאורך החיים. במסגרת הפעולה שנוסחה בבלם (Belém Framework for Action) ואומצה על ידי 144 נציגי המדינות החברות באו"ם בשנת 2009 נקבע כי יש לפתח קווים מנחים בנוגע להערכת כל תוצאות הלמידה, כולל למידה בלתי פורמלית ולא פורמלית כחלק ממסגרת הלמידה לאורך החיים (UNESCO, 2018, 2019).

באירופה קרוב ל-70 מיליון איש הם חסרי כישורי קריאה וכתבייה בסיסיים, רמת האוריינות הדיגיטלית והמתמטית של חלקם בסיסית, והם בסיכון גבוה לעוני, לאבטלה ולהדרה חברתית. כרבע מהאירופאים בטווח הגילים 25–64 לא השלימו את הלימודים העל-יסודיים (UNESCO, 2018). לכן הלמידה לאורך החיים אומצה כעקרון מנחה בתרומת החינוך לפיתוח בר-קיימה ונוסחו שש מטרות להכרה של סוגי למידה שונים והערכתם ברמה בין-לאומית:

1. להבטיח שוויון והכלה בנגישות להזדמנויות למידה;

2. לקדם את הערך השווה של תוצאות למידה פורמליות, בלתי פורמליות ולא פורמליות;
  3. להבטיח את מיקומם המרכזי של הלומדים בתהליך ההערכה וההכרה בלמידה;
  4. לשפר את גמישות מערכת החינוך הפורמלי ומסגרות ההכשרה הפורמליות;
  5. לקדם בקרת איכות בכל תהליך ההכרה וההערכה של תוצאות למידה;
  6. לחזק שותפויות עם כל בעלי העניין.
- במקומות רבים באמריקה הלטינית, באירופה ובאסיה הרשויות הציבוריות כמו הממשל הם האחראים על יוזמות של פרויקטים ותוכניות הכלה לקבוצות יעד, כדי לעודד השתתפות, לשפר מיומנויות ולהעניק הזדמנויות למידה. תהליך הערכה של תוצאות למידה וההכרה בתוצאות הלמידה השונות מסייעים לשלוש ישויות מרכזיות:
1. **המדינה** – באמצעות הכלה חברתית, צמיחה כלכלית, הכנסות גוברות ממיסים וצמצום הוצאות;
  2. **התעשייה** – באמצעות צמצום פערים בכישורי עובדים, מחסור בעובדים או חוסר התאמה;
  3. **הפרט** – באמצעות קידום אישי, השתתפות, הכרה ומימוש עצמי (שם).
- המועצה האירופית הציבה את המטרות האלה ללמידה לאורך החיים ברמה האזורית וברמה הבין-לאומית (European Commission, 2010b):
- ✓ שיעור הילדים שילמדו במסגרות חינוך לגיל הרך יהיה 95% לפחות;
  - ✓ שיעור בני נוער בני 15 חסרי כישורים בקריאה, במתמטיקה ובמדעים יהיה פחות מ-15%;
  - ✓ שיעור הנושרים ממערכת החינוך בקרב קבוצת הגיל 18–24 יהיה פחות מ-10%;
  - ✓ 40% לפחות מבני קבוצת הגיל 30–34 ישלימו לימודים אקדמיים ברמה כלשהי;
  - ✓ שיעור המבוגרים המשתתפים בלמידה לאורך החיים יהיה 15% לפחות;
  - ✓ שיעור הבוגרים המועסקים (בני 20–34) יהיה 82% לפחות.
- המדיניות האירופית קבעה כי למידה דיגיטלית ומבוססת טכנולוגיה תתקיים בכל הרמות כחלק מתוכנית לחינוך דיגיטלי באיחוד האירופי (Mystakidis et al., 2018). תוכנית זו מעניקה עדיפות לשינוי שיטות הלמידה וההוראה בעידן הדיגיטלי ומדגישה את הפיתוח המקצועי המתמשך ושדרוג כישורים ומיומנויות, בייחוד בתחום החינוך המקצועי וההכשרה הנשען במידה רבה על למידה מרחוק לאורך החיים. כיום שיעור הלמידה מרחוק הוא 30% מסך אופני הלמידה באירופה, כחלק מאסטרטגיית פעולה בתחום ההכשרה והחינוך (European Commission, 2016).
- ברם, חרף תוכניות ומטרות אלה, נמצא שבאירופה רבע מכלל התלמידים הם בעלי מיומנויות קריאה נמוכות, אחד מתוך שבעה צעירים נוסר מהלימודים ו-50% מהלומדים מגיעים לרמת הישגים בינונית שאינה תואמת את דרישות שוק התעסוקה. פחות מ-30% מהצעירים בני 25–34 הם בעלי תואר אקדמי בהשוואה ל-40% בארצות הברית ויותר מ-50% ביפן (CEDEFOP, 2016). אירופה נמצאת בפיגור אחר העולם מבחינת ההשקעה בתשתיות אינטרנט מהיר המשפיעות על הפצת ידע מקוון ומעבר של שירותים ומוצרים (European Commission, 2010a). כדי לשפר תוצאות אלו ולשפר את ביצועיהם של מוסדות לימוד אירופאים פועלות תוכניות שונות כמו Youth on the Move. מטרת תוכנית זו למשוך קהל בין-לאומי לאירופה, כדי לעלות את רמת החינוך וההכשרה ביבשת, לקדם ניידות של סטודנטים ומאמנים ברחבי היבשת ולהביא לשיפור מצב התעסוקה בקרב צעירים (שם).

בדוח שערך ארגון אונסק"ו (2019) כדי לבחון את ההתקדמות בנושא הטמעת הלמידה לאורך החיים בין השנים 2009–2019 נמצא כי:

- ✓ 75% מהמדינות שיפרו את המדיניות בנוגע ללמידת מבוגרים;
  - ✓ 71% הקימו מסגרות להכרה של למידה בלתי פורמלית ולא פורמלית, להערכתה ולמידתה;
  - ✓ 90% מהמדינות דיווחו על שיתופי פעולה אינטר-מיניסטריאליים חזקים יותר;
  - ✓ 42% מהמדינות מוציאות פחות מ-1% מתקציב החינוך הציבורי על למידת מבוגרים, אך מצהירות כי הן מתכננות להגדיל תקציב זה;
  - ✓ 60% מהמדינות מדווחות על שיעורי השתתפות גבוהים יותר בלמידת מבוגרים;
  - ✓ 81% מציעות הכשרה למורים למבוגרים (pre-service & in-service)
- כמו כן, יותר מ-50% מהמדינות הסכימו שללמידה לאורך החיים השפעה חיובית על שוק התעסוקה, היא מובילה לשיעורי תעסוקה גבוהים יותר, לשביעות רצון ממקום העבודה, ליצרנות וליזמות. מרבית המדינות ציינו את תרומת למידת המבוגרים לפיתוח ערכים דמוקרטיים, סובלנות כלפי שונות וחיים משותפים שוחרי שלום.

#### 4.10 סיכום

מפרק זה עולה כי ארבעת יסודות הלמידה המתמשכת לאורך החיים מוטמעים ברמות שונות (פרטנית, קהילתית ועירונית, ארצית ובין-לאומית). בכל הנוגע לתפיסת הרצף במעבר שבין למידה במוסדות להשכלה גבוהה והכשרת עובדים במקצועות יישומיים כמו הוראה, רפואה או ניהול עולה כי קיימים פערים בין הצהרות מקבלי החלטות ליישומה בפועל של תפיסה זו. במוסדות, בארגונים ובקהילות שבהן הוטמעה תפיסת הלמידה המתמשכת לאורך החיים יש עלייה בשיעורי השתתפות הפעילה של אזרחים ולומדים בקהילה ובסביבתם, במעורבות בתהליכי הלמידה שלהם ובפיתוח כישורים וידע המסייעים להשתלבות עובדים בשוק התעסוקה המשתנה ובהתאם לנסיבות של אי-ודאות ושינויים מהירים המתרחשים כתוצאה מחדירת הטכנולוגיה הדיגיטלית, הגלובליזציה והרב-תרבותיות.

## 5. דיון ומסקנות

תפיסת הלמידה המתמשכת לאורך החיים רואה ברצף תהליך הלמידה את הגורם החשוב ביותר להתפתחות הפרט, החברה והכלכלה. תפיסה זו מתבססת על ערכים דמוקרטיים כמו זכויות הפרט לשוויון הזדמנויות, להתפתחות ולאיכות החיים. היא חוצה מגזרים, קבוצות גיל ותחומי עניין, והיא כוללת שיטות למידה שונות, כולל למידה עצמית, למידה קבוצתית, למידה על ידי מורה או מדריך, הכשרות וקורסי העשרה וגם למידה מקוונת. למידה מתמשכת לאורך החיים מתייחסת למכלול צורות הלמידה, כולל חינוך פורמלי, חינוך בלתי פורמלי ולמידה לא פורמלית, כחלק מראיית עולם אוניברסלית הדוגלת בקידום "חברה לומדת" ברמה הפרטנית וברמה הקולקטיבית המקדמת הזדמנויות ללמידה ולעשייה. מונחים שונים בספרות המקצועית מתייחסים להיבטי רצף הלמידה השונים כמו למידת מבוגרים, למידה בכל זמן ומרחב ולמידה מרחוק. בשנות ה-70 של המאה הקודמת, עם תחילת הטמעתה של תפיסת הלמידה המתמשכת, המיקוד המרכזי היה בלמידת מבוגרים ובמעבר משלבי הלמידה הפורמליים לשוק התעסוקה, בהמשך התפתחה התפיסה כדי לכלול רצף למידה משלב הינקות ועד שילוב אזרחים ותיקים וגמלאים בקורסים ובתוכניות לימוד שונות. חדירת הטכנולוגיה הדיגיטלית וההבנה כי יש להעמיד את הלומד במרכז הובילה בתורה לתפיסת למידה בכל זמן ומקום, כולל למידה מקוונת מרחוק עבור שלל סוגים של לומדים, בעלי צרכים שונים והניעה משתנה.

מסקירה זו עולה כי ההבדלים המרכזיים בין תהליכי למידה מתמשכת לאורך החיים לתהליכי למידה

מסורתיים הם:

- ✓ העמדת הלומד במרכז;
- ✓ רצף למידה הכולל למידה פורמלית, בלתי פורמלית ולא פורמלית במסגרות ובאופנים שונים לאורך כל חיי הלומד;
- ✓ מציאות משתנה תמידית וחוסר ודאות;
- ✓ פיתוח הניעה עצמית ללמידה;
- ✓ גמישות בלמידה, בסביבות הלמידה, בשעות הלמידה ובהנגשת הידע;
- ✓ תפיסה חברתית-כלכלית ותפיסה הגורסת מתן הזדמנויות למידה לכול;
- ✓ למידה והקניית ידע ליישום באופן פרקטי בשוק התעסוקה;
- ✓ תפיסת הלומד כאדם שלם בעל מכלול כישורים, מיומנויות, ערכים וידע;
- ✓ הכרה בשונות וברב-תרבותיות כמפתח לקיום חיים משותפים, בני-קיימה ושוחרי שלום.

לפי תפיסת הלמידה לאורך החיים, הלומדים רוכשים מגוון כישורים רגשיים, קוגניטיביים, חברתיים ופסיכולוגיים כדי להתמודד עם אתגרי המאה ה-21, בדגש על אוריינות מידע, כישורי תקשורת בין-אישית, גמישות וחשיבה ביקורתית, יזמות, יכולת התמודדות עם מציאות משתנה תמידית. כדי להטמיע שינויים בפרדיגמות חינוכיות שיובילו לפיתוח כישורים אלו, יש צורך בהכשרת מורים ואנשי חינוך שיהיו בעצמם לומדים בתהליך למידה מתמשך לאורך הפיתוח המקצועי שלהם. גם למערכת ההשכלה הגבוהה יש תפקיד חשוב בהכנת הבוגרים לשוק התעסוקה והקניית הכישורים הנדרשים על ידי מעסיקים. צורך זה עולה גם בהכשרת אנשי מקצוע בתחום הרפואה, הסיעוד והניהול.

בעוד שברמת ההנהגה הארצית וברמה הבין-לאומית קיים פער ניכר בין ההצהרות בנושא למידה לאורך החיים למציאות בשטח, בשל היעדר תקציבים או תשומת לב מספקת לנושא ולהטמעתו, נמצא

שברמה המקומית (ערים וקהילות) וברמה האישית השינוי ניכר במידה רבה יותר, לדוגמה במודל "העיר הלומדת" שיושם בהצלחה בכמה ערים ברחבי העולם, או בקליטת עובדים חדשים בעלי המיומנויות והכישורים הנדרשים במציאות חדשה זו. יוזמות שונות צומחות מהשטח, כפי שניתן לראות במיזמים מסוימים במוסדות לימוד, בערים ובקרב אנשי מקצוע בודדים. אולם תמיכה ממקבלי ההחלטות ברמת ההנהגה הממשלתית, הטמעת התפיסה במשרדי חינוך ותקצוב של תוכניות שונות המקדמות למידה לאורך החיים באופנים שונים היא חיונית ותורמת להפיכת כלל החברה ל"חברה לומדת" בהתאם לעקרונות הלמידה לחיות חיים משותפים.

מסקירה זו עולה שמדינות וארגונים בין-לאומיים שונים (OECD, אונסק"ו, המועצה האירופית וכיוצא באלה) מדגישים במידה רבה את הטמעת תפיסת הלמידה לאורך החיים ברמות שונות, את חשיבות רצף הלמידה כחלק מתפיסה כלכלית-חברתית ואת הצורך בשינוי מערכת ההשכלה הגבוהה וההכשרות המקצועיות כדי להתאימן לצורכי שוק התעסוקה במאה ה-21 ולקדם תפיסה של למידה לכול. אף על פי כן, למרות השימוש הנרחב במונח הלמידה לאורך החיים ובמונחי השתתפות בפעילויות למידה, טרם הפכו הצהרות מדיניות אלו למציאות שולטת במדינות רבות כולל בישראל.

כדי להטמיע את תפיסת הלמידה המתמשכת באופן פרקטי ולאורך זמן יש להתמודד עם האתגרים האלה:

1. **הכרה של כל צורות הלמידה והערכתן** – טרם הוטמעו מערכות הכרה והערכה של אופני למידה קודמים העשויות לסייע ללומדים שונים להתקדם ולהתפתח לפי תפיסת הרצף.
2. **למידה התנסותית ולמידה פעילה** – יש צורך בהרחבת תהליכי למידה מחוץ למסגרת בתי הספר ומוסדות לימוד, כדי לבסס את השליטה על תהליך הלמידה האישי, לפתח חוש אחריות אזרחית ולבנות הקשרים בין התאוריה והפרקטיקה.
3. **טווח נרחב של תוכניות חינוכיות מקצועיות** – קיים צורך בהרחבת מגוון התוכניות, ההכשרות והתכנים הנלמדים, כדי לענות על צורכי התעסוקה השונים ועל מטרות הפיתוח המקצועי של לומדים שונים ולפתח כישורים וידע כבסיס ללמידה והכשרה נוספת בעתיד. היצע ההזדמנויות לשילוב בין למידה בכיתה ולמידה בסביבת התעסוקה הן מועטות ולומדים רבים מסיימים את לימודיהם ללא כישורים או ידע התואמים את הצרכים של מקום עבודתם או תפקידם.
4. **למידת מבוגרים** – יש חוסר בהתאמת שיטות ההוראה ללמידת מבוגרים, כולל גמישות בלוח הזמנים והכרה של מאפייני למידת מבוגרים.
5. **פערים בנגישות לחינוך ובשוויון** – קיימים פערי נגישות בחינוך לגיל הרך, בדגש על אוכלוסיות נזקקות, משפחות מרקע חברתי-כלכלי נמוך, מאזורים כפריים וילדים בעלי צרכים מיוחדים.
6. **שונות ונגישות** – השונות הגדלה בקרב לומדים מציבה אתגרים למערכת החינוך, וחסרה הכשרה מתאימה בנושא הכלה ורב-תרבותיות בקרב מחנכים ואנשי מקצוע, וכן בקרב אזרחים ופעילים בקהילה כדי לקדם את יסוד ה"ללמוד כדי לחיות חיים משותפים".

סקירה זו מדגישה כי קיים פער בין השאיפה ליישם את עקרונות הלמידה לאורך החיים ליישומם בפועל במערכות הלמידה השונות. הדבר מותנה גם בתקצוב ממשלתי רב יותר ובתמיכה מוסדית ומדינית ולא רק בהצהרת כוונות. כמו כן יש צורך בשיפור שיטות ההערכה והמדידה של תוצאות למידה בלתי פורמלית ולא פורמלית כדי לשקללן במסגרת כלל נתוני הלומדים. לבסוף יודגש כי מחקרים אחדים

מצביעים על כך שלמידה לאורך החיים אינה מקדמת שוויון הזדמנויות בין אוכלוסיות לומדים שונות בניגוד להשערות ראשוניות, אלא אף מגבירה פערים, ויש לבחון סוגיה זו לעומק (מכון מנדל, 2006). במחקר גדול בבריטניה בחנה בוקודי (Bukodi, 2017) את מידת ההשפעה של למידה מתמשכת לאורך החיים על מוביליות חברתית של אוכלוסייה מוחלשת. ממצאי מחקרה הצביעו על כך שלמידה מתמשכת לאורך החיים משמרת את חוסר השוויון החברתי. המלצת החוקרת לקובעי המדיניות הייתה להשקיע בתוכניות התערבות דווקא בילדים ולא במבוגרים כדי לסייע במוביליות בין-דורית. נקודה מעניינת במחקר המשך העלתה כי הלמידה השפיעה על הכשרות מקצועיות (vocational) במידה רבה יותר מאשר על הכשרות אקדמיות, אף שהלמידה במסגרות אקדמיות סייעה לעלייה בדרגות הניהול (Bukodi, Bourne, & Betthäuser, 2018).

סוגיה חשובה נוספת קשורה בפעילות להעלאת המודעות הציבורית והממשלתית לחשיבות הלמידה לאורך החיים באמצעות התקשורת המקומית, המדיה החברתית, תוכניות לימוד והכשרה במסגרות שונות ופרסום ניירות עמדה ודוחות. כדי לקדם את הטמעת התפיסה של למידת רצף יש לקבוע קריטריונים וסטנדרטים לפעילות למידה לאורך החיים, לפתח תשתית מקצועית ומסגרות ארגוניות מתאימות (שם). מדוחות האיחוד האירופי (European Commission, 2010a, 2010b) וארגון אונסק"ו (2019) עולים גם הדגשים האלה:

- ✓ יש לקדם הקניית כישורים בסיסיים חדשים לכול כמפתח לאזרחות פעילה ולתעסוקתיות במאה ה-21, כולל כישורים טכנולוגיים, ידיעת שפות זרות, תרבות טכנולוגית, יזמות וכישורים חברתיים.
- ✓ רצוי לפתח שיטות הוראה ולמידה אפקטיביות בהקשר של רצף הלמידה לאורך החיים, כדי לאפשר ללומדים להפוך לפעילים בתהליך הלמידה.
- ✓ יש חשיבות לתעודות, למסמכי רישוי ולתעודות הערכה עבור מעסיקים ופרטים כאחד בשוק התעסוקה, אך יש גם דרישה גוברת להכרה בלמידה מסוגים שונים באמצעות הקמה של מערכות הערכה חדשות שיכירו בלמידה קודמת. כמו כן, יש להעריך תוצאות למידה שונות כבר בשלבים המוקדמים של הלמידה. לרשויות יש תפקיד חיוני בהקמת מערכת הערכה שתאמוד באופן שווה תוצאות למידה שונות באותם כלים. היבט חשוב נוסף הוא תקצוב מערכות אלו על ידי מקבלי ההחלטות. מדינות רבות מוציאות שיעור קטן מאוד מתקציב החינוך על למידת מבוגרים והטמעת תפיסת הלמידה לאורך החיים, אף שהן מדווחות על שיפור בנושא זה.
- ✓ הלמידה עבור מרבית הלומדים מתרחשת ברמה המקומית. רשויות מקומיות ואזוריות מספקות גם את התשתית לגישה ללמידה לאורך החיים כולל מעונות יום, תחבורה ושירותי רווחה. יש לנייד את הלמידה לאורך החיים לרמה הזו לקידום תוצאות למידה מיטביות.
- ✓ שיתופי פעולה בין מגזרים הם חשובים ותורמים להטמעת תפיסת הרצף: המגזר העסקי, המגזר הפרטי וארגונים ממשלתיים, רשויות מקומיות, ארגוני חינוך ואנשים הפועלים בצוותא לקידום הלמידה לאורך החיים מקדמים את החברה לקראת חזון ה"חברה הלומדת". כדי להכיר בטיבו ההוליסטי של פיתוח בר-קיימה על ממשלות לקדם שיתופי פעולה חוצי מגזרים ולממן אותם.



✓ קביעת מסגרת מדיניות ומסגרת משפטית לנושא הלמידה לאורך החיים תוביל גם ליצירת מנגנון לבקרת איכות על הטמעת תהליכים אלו ובחינה לאורך זמן של האפקטיביות ותרומתם לפיתוח הקהילה והחברה.

לסיכום, יש צורך באיסוף נתונים לצורכי מחקר נוסף בסוגיה זו. בשנת 2019 עדיין כ-40% ממדינות אסיה אינן אוספות נתונים על שיעורי השתתפות בלמידה לאורך החיים, 64% ממדינות אפריקה אינן אוספות כלל נתונים על כך, ומעט מידע קיים על המתרחש בצפון אמריקה.

## רשימת מקורות

- איזנברג, א' וזליבנסקי, ע' (2018). **התאמת מערכת החינוך למאה ה-21**. המכון הישראלי לדמוקרטיה. נדלה מ-[https://www.idi.org.il/media/10667/hurvitz2018\\_labor--market\\_adjusting-the-education-system-to-the-21st-century-eli-eisenberg-omer-selivansky\\_summary.pdf](https://www.idi.org.il/media/10667/hurvitz2018_labor--market_adjusting-the-education-system-to-the-21st-century-eli-eisenberg-omer-selivansky_summary.pdf)
- אלט, ד' ורייכל, נ' (2019). **למידה לאורך החיים בהשכלה הגבוהה: מהלכה למעשה**. בדפוס. ארם, ד' וארז, ת' (2015). מתווה לבסיס הפירמידה של למידה לאורך החיים. בתוך א' פרנק וא' יהי שלום (עורכים), **"עזבו אותנו מרפורמות, צריך שינוי": מחשבות, רעיונות, המלצות, חוות דעת על מערכת החינוך עבור שר/ת החינוך הנכנס/ת** (עמ' 34–35).
- בית הספר מנדל למנהיגות חינוכית (2018). **צמצום פערים וקידום שוויון הזדמנויות בחינוך בישראל: תרגיל קבוצתי מחזור כ"ה**. נדלה מ-<https://school.mandelfoundation.org.il/SiteCollectionDocuments/Equal-Opportunities-in-Education-2018.pdf>
- גולדשמידט, ר' (2013). **למידה מקוונת ואקדמית וההכרה בה**. ירושלים: מרכז המחקר והמידע של הכנסת. נדלה מ-[https://fs.knesset.gov.il/globaldocs/MMM/d6c38d55-f7f7-e411-80c8-00155d010977/2\\_d6c38d55-f7f7-e411-80c8-00155d010977\\_11\\_9762.pdf](https://fs.knesset.gov.il/globaldocs/MMM/d6c38d55-f7f7-e411-80c8-00155d010977/2_d6c38d55-f7f7-e411-80c8-00155d010977_11_9762.pdf)
- היישרקי, מ' וכפיר, ד' (2012). למידה של מורים לאורך החיים: ביצועה הלכה למעשה ותרומתה. בתוך ר' קלויר ול' קוזמינסקי (עורכות), **הבניית זהות מקצועית: תהליכי הכשרה ופיתוח מקצועי של מורים בישראל** (עמ' 26–48). תל-אביב: הוצאת מכון מופ"ת.
- חסייסי, ר' (2015). **תכניות ממשלתיות לעידוד למידה לאורך החיים: סקירה משווה**. ירושלים: מרכז המחקר והמידע, הכנסת. נדלה מ-[https://fs.knesset.gov.il/globaldocs/MMM/39596b58-e9f7-e411-80c8-00155d010977/2\\_39596b58-e9f7-e411-80c8-00155d010977\\_11\\_7500.pdf](https://fs.knesset.gov.il/globaldocs/MMM/39596b58-e9f7-e411-80c8-00155d010977/2_39596b58-e9f7-e411-80c8-00155d010977_11_7500.pdf)
- כהן, ר' (2011). למידה לאורך החיים: הזכות והתועלת, החובה והאחריות. **גדיש, יב**, 53–64. נדלה מ-<http://cms.education.gov.il/NR/rdonlyres/DA28A21D-BBB3-4238-8DF8-39226CB57F62/125651/gadish12pdf.pdf>
- מגר, א' (2011). 'עיר לומדת' בישראל: מודיעין כמובילת חזון. **גדיש, יב**, 75–84. נדלה מ-<http://cms.education.gov.il/NR/rdonlyres/DA28A21D-BBB3-4238-8DF8-39226CB57F62/125653/gadish12pdf1.pdf>
- , (2017). **רשת עולמית לערים לומדות. מגזין השפעה: מחקר, פיתוח, יזמות, חדשנות**. נדלה מ-<http://www.edumop.com/%D7%A2%D7%A8%D7%99%D7%9D-%D7%9C%D7%95%D7%9E%D7%93%D7%95%D7%AA/>
- מימרן, ג' (2017). **Lifelong learning – למידה לאורך החיים**. ירושלים: ג'וינט ישראל.
- מכון מנדל למנהיגות (2006). **הצעת מתווה למדיניות משרד החינוך בתחום למידה לאורך החיים**,

**Life Long Learning: תפקידו, אחריותו ומקומו של משרד החינוך בלמידה לאורך החיים בהיבט**

חינוכי-כלכלי-חברתי-תרבותי. נדלה מ-  
<http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/AdultEducation/OdotAgaf/Knasm/mitvee.htm>

ניסן, מ' (2012). **זהות חינוכית כגורם עיקרי בפיתוח מנהיגות בחינוך**. ירושלים: קרן מנדל. נדלה מ-

[https://www.mandelfoundation.org.il/SiteCollectionDocuments/publications/Educational\\_Identity\\_Nisan\\_2012.pdf](https://www.mandelfoundation.org.il/SiteCollectionDocuments/publications/Educational_Identity_Nisan_2012.pdf)

סומקין, ס' ושגיא, ק'. (2019). **מהפכת הידע, אוטומציה, טכנולוגיה ושוק העבודה: מחקר כלכלי ומדיניות כלכלית**. נייר מדיניות לקראת הכנס השנתי של מכון אהרן – טיוטה להערות. נדלה מ-

<https://www.idc.ac.il/he/research/aiep/Documents/doc2.pdf>

רן, ע' (2017א). **מדיניות בחינוך בלתי פורמלי בעולם: אוסטרליה, אירלנד, אסטוניה, בריטניה, צרפת וספרד**. ל' יוספסברג בן-יהושע (עורכת). תל-אביב: הוצאת מכון מופ"ת. נדלה מ-

[http://meyda.education.gov.il/files/noar/informal\\_education\\_intheworld.pdf](http://meyda.education.gov.il/files/noar/informal_education_intheworld.pdf)

----, (2017ב). **תרומת תארים מתקדמים לקידום ההוראה**. ל' יוספסברג בן-יהושע (עורכת). תל-אביב: הוצאת מכון מופ"ת.

רן, ע', וייס, ד' ויוספסברג בן-יהושע, ל' (2018). **השינויים הרצויים בחומרי הלימוד במערכת החינוך במאה ה-21**. תל-אביב: הוצאת מכון מופ"ת.

שמעוני, ש' ואבידב-אונגר, א' (עורכים) (2013). **על הרצף: הכשרה, התמחות ופיתוח מקצועי של מורים: מדיניות, תאוריה ומעשה**. תל-אביב: מכון מופ"ת.

שפרלינג, ד' (2016). **פיתוח מקצועי של מורים באמצעות מורים מובילים**. ל' יוספסברג בן-יהושע (עורכת). תל-אביב: הוצאת מכון מופ"ת.

----, (2017א). **סקירת מידע בנושא תוכניות להכשרת מורים בעולם**. ל' יוספסברג בן-יהושע (עורכת). תל-אביב: הוצאת מכון מופ"ת.

----, (2017ב). **התפתחות מקצועית של מורים בסביבת בית הספר: מנגנונים מערכתיים והיבטים ארגוניים**. ל' יוספסברג בן-יהושע (עורכת). תל-אביב: הוצאת מכון מופ"ת.

----, (2018). **אפקטיביות של פיתוח מקצועי: סקירה מוזמנת כחומר רקע לעבודת צוות המומחים לנושא 'ניהול מיטבי של הפיתוח המקצועי וההדרכה במערכת החינוך'**. ל' יוספסברג בן-יהושע (עורכת). נדלה מ-

<http://education.academy.ac.il/SystemFiles/23227.pdf>

Alt, D., & Raichel, N. (2019). *Lifelong citizenship: Lifelong learning as a lever for moral and democratic values*. Leiden & Boston: Brill Press.

Anderson, T. (2008). Teaching in an online learning context. In T. Anderson (Ed.), *The theory and practice of online learning* (2<sup>nd</sup> ed.) (pp. 273-326). Athabasca, AB: Athabasca University Press.

Aulikki Virtanen, M., Haavisto, E., Liikanen, A., & Kääriäinen, M. (2018). Ubiquitous learning environments in higher education: A scoping literature review. *Educational Information Technology*, 23, 985-998.

- Aydin, S., Selçuk, G., & Çakmak, A. (2018). Examining beliefs of preservice teachers about epistemology and life-long learning competency via canonical correlation analysis. *Acta Didactica Napocensia*, 11(1), 13-24.
- Bañeres, D., & Conesa, J. (2017). A Life-long learning recommender system to promote employability. *iJet*, 12(6), 77-93. Retrieved from: <https://doi.org/10.3991/ijet.v12i06.7166>
- Bang, J. (2010). *Organizing lifelong learning: A report on university strategies and business models for lifelong learning in higher education*. Herlen, Netherlands: European Association of Distance Teaching Universities (EADTU).
- Beavers, A. (2009). Teachers as learners: Implications of adult education for professional development. *Journal of College Teaching & Learning*, 6(7), 25-30.
- Binkley, M., Erstad, O., Herman, J., Raizen, S., Ripley, M., Miller-Ricci, M., & Rumble, M. (2012). Defining twenty-first century skills: Assessment and teaching of 21st century skills. In P. Griffin, B. McGaw, & E. Care (eds.), *Assessment and teaching of 21st century skills* (pp.17-66). Dordrecht: Springer.
- Biswas, R., Umakanth, S., Shetty, M., & Nagra, N. H. (2010). Problem based self-directed lifelong participatory learning in medical educators and their audience: Reflective lessons learnt from a lecture series. *Journal of Education Research*, 3(4), 295-310.
- Bukodi, E. (2017). Cumulative inequalities over the life-course: Life-long learning and social mobility in Britain. *Journal of Social Policy*, 46(2), 367-404.
- Bukodi, E., Bourne, M., & Betthäuser, B. (2018). Cognitive ability, lifelong learning, and social mobility in Britain: Do further qualifications provide second chances for bright people from disadvantaged backgrounds? *European Sociological Review*, 35(1), 49-64.
- Bunton, S. A., & Sandberg, S. F. (2016). Case study research in health professions education. *Academic Medicine*, 91(12), e3.
- Cam, E., Saltan, F., & Cakir, R. (2016). The relation between lifelong learning tendency and leadership level of education managers. *Participatory Educational Research*, 2, 80-88.
- Candy, P., Crebert, G., & O'Leary, J. (1994). *Developing lifelong learners through undergraduate education. Commissioned report no. 28*. Canberra: Australian Government Publishing Service.
- CEDEFOP (2016). *Outcomes of the seminar 'learning providers and the quality of learning delivery'*. Retrieved from: <http://www.cedefop.europa.eu/en/news-and-press/news/outcomes-seminar-learning-providers-and-qualitylearning-delivery>.

- Chiang, V. C., Leung, S. S., Chui, C. Y., Leung, A. Y., & Mak, Y. W. (2012). Building life-long learning capacity in undergraduate nursing freshmen within an integrative and small group learning context. *Nurse Education Today*, 33(10), 1184-1191.
- Clark, T. (2005). Lifelong, life-wide or life sentence? *Australian Journal of Adult Learning*, 45(1), 47-62.
- Class, C. B. (2011). Teaching new technologies and life-long learning skills: A sample approach and its evaluation. *International Journal of Advanced Corporate Learning*, 4(4), 10-19.
- Colley, H., Hodkinson, P., & Malcolm, J. (2003). *Informality and formality in learning*. London: Learning and Skills Research Centre. Retrieved from: [www.lsda.org.uk/files/PDF/1492.pdf](http://www.lsda.org.uk/files/PDF/1492.pdf)
- Cottrell, S. (2011). *Critical thinking skills*. London: Macmillan Education.
- Dede, C. (2010). Comparing frameworks for 21<sup>st</sup> century skills. *21st century skills: Rethinking how students learn*, 20, 51-76.
- Delors, J. (1996). *The treasure within. Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century*. UNESCO publishing. Retrieved from: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590>.
- Demirel, M., & Akkoyunlu, B. (2017). Prospective teachers' lifelong learning tendencies and information literacy self-efficacy. *Educational Research and Reviews*, 12(6), 329-337.
- Dobos, A. (2016). Innovative learning environments facilitating community-based learning experiences and citizen engagement. *Journal of Education Research*, 10(3), 185-200
- Doukas, C. (2008). Space and time dimensions of life-long learning: The approach of learning in cities. *The International Journal of Learning*, 15(10), 121-138.
- European Commission (2000). *A memorandum on lifelong learning*. Retrieved from: [http://arhiv.acs.si/dokumenti/Memorandum\\_on\\_Lifelong\\_Learning.pdf](http://arhiv.acs.si/dokumenti/Memorandum_on_Lifelong_Learning.pdf)
- , (2001). *Making a European area of lifelong learning a reality*. Retrieved from: [http://viaa.gov.lv/files/free/48/748/pol\\_10\\_com\\_en.pdf](http://viaa.gov.lv/files/free/48/748/pol_10_com_en.pdf)
- , (2010a). *A digital agenda for Europe: Communication*. European Commission: Brussels. Retrieved from: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52010DC0245R\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52010DC0245R(01)&from=EN)
- , (2010b). *Communication from the commission Europe 2020: A strategy for a smart, sustainable and inclusive growth*. European Commission: Brussels Retrieved from: <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2010:2020:FIN:EN:PDF>

- , (2016). *New skills Agenda for Europe*. Retrieved from: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:52016DC0381> .
- European Universities' Association (2008). *European universities' charter on lifelong-learning*. Retrieved from: <https://eua.eu/downloads/publications/european%20universities%20charter%20on%20lifelong%20learning%202008.pdf>
- Flourentzou, E. (2012). *European council recommendation on the validation of non-formal and informal learning*. Retrieved from: [http://csdle.lex.unict.it/Archive/LW/EU%20social%20law/EU%20non-binding%20acts/Recommendations/20121228-103945\\_12\\_398\\_Council\\_Rec\\_enpdf.pdf](http://csdle.lex.unict.it/Archive/LW/EU%20social%20law/EU%20non-binding%20acts/Recommendations/20121228-103945_12_398_Council_Rec_enpdf.pdf)
- Faure, E., Herrera, F., Abdul-Razzak, K., Lopes, H., Petrovsky, A. V., Rahnema, M., & Champion Ward, F. (1972). *Learning to be: The world of education today and tomorrow*. Paris: UNESCO.
- Hoekstra, A. (2007). *Experienced teachers' informal learning in the workplace*. Utrecht: Utrecht University Press.
- Hoekstra, A., & Korthagen, F. A. J. (2011). Teacher learning in a context of educational change: Informal learning versus systematic support. *Journal of Teacher Education*, 62(1), 76-92.
- Jarvis, P. (1987). *Adult learning in the social context*. London: Routledge.
- , (1992). *Paradoxes of learning on becoming an individual in society*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- , (2012). Learning from everyday life. *Human and Social Studies Research and Practice*, 1(1), 1-20. Retrieved from: <http://hssrp.uaic.ro/?sectiune=5&positie=1>
- Kazu, H., & Demiralp, D. (2016). Faculty members' views on the effectiveness of teacher training programs to upskill life-long learning competence. *Eurasian Journal of Educational Research*, 63, 205-224.
- Keevy, J., & Chakroun, B. (2015). *Level-setting and recognition of learning outcomes: The use of level descriptors in the twenty-first century*. Paris: UNESCO.
- Korthagen, F. (2005). Practice, theory, and person in lifelong professional learning. In D. Beijaard, P. C. Meijer, G. Morine-Dershimer, & H. Tillema (Eds.), *Teacher professional development in changing conditions* (pp. 79–94). Dordrecht: Springer.
- Laal, M. (2011). Lifelong learning: What does it mean? *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 28, 470-474.

- Matt, S., & Fernandez, L. (2013). *Before MOOCs, 'Colleges of the Air'.* *The Chronicle of Higher Education.*
- Mernier, G. (2007). *Status of recognition of non-formal education (NFE).* Retrieved from: [http://www.projects.aegee.org/educationunlimited/files/Non-formal\\_Education\\_brief.pdf](http://www.projects.aegee.org/educationunlimited/files/Non-formal_Education_brief.pdf)
- Misko, J., Beddie, F., & Smith L. (2007). *OECD thematic review on recognition of non- formal and informal learning: Country background report Australia.* Australia: NCVET.
- Montgomery, R., Spicer, A., Barthelmeh, M., & Spellerberg, I. (2015). Establishing a university curriculum of education for sustainability in the context(s) of life-long learning and interdisciplinarity. *The International Journal of Sustainability Education, 11(2), 11-26.*
- Moreno, A., Tench, R., & Okay, A. (2017). Re-fueling the talent tank: A qualitative study of key deficiencies, future needs, and lifelong learning needs of communication management professionals in Europe. *Communication & Society, 30(3), 109-127.*
- Mystakidis, S., Berki, E., Valtanen, J., & Amanatides, E. (2018). Towards a blended strategy for quality distance education life-long learning courses: The Patras model. In K. Ntalianis, A. Andreatos, & C. Sgouropoulou (Eds.), *Proceedings of the 17<sup>th</sup> European conference on e-Learning* (pp. 408-417). Reading, UK: Academic Conferences and Publishing International.
- NMC Horizon Project (2017). *2017 Digital literacy impact study: An NMC Horizon Project strategic brief volume 3.5.* Retrieved from: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED588801.pdf>
- OECD (1996). *Lifelong learning for all.* Paris: OECD.
- Pilli, O., Admiraal, W., & Salli, A. (2018). MOOCs: Innovation or stagnation? *Turkish Online Journal of Distance Education, 19(3), 169-181.*
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants part 1. *On the Horizon, 9(5), 1-6.*
- , (2005). Listen to the natives. *Educational Leadership, 63(4), 50.*
- , (2012). *From digital natives to digital wisdom: Hopeful essays for 21st century learning.* London, UK: Corwin Press.
- Ramsey, E. M. (2005). Life-wide learning and part-time senior secondary study: An exploration of the causes, educational impact and implications of the trend towards part-time senior secondary study in Australian public schools. *International Journal of Learning, 12(10), 227-285.*

- Robeyns, I. (2006). Three models of education: Rights, capabilities and human capital. *Theory and Research in Education*, 4(1), 69-84.
- Saribas, D. (2015). Investigating the relationship between pre-service teachers, scientific literacy, environmental literacy and life-long learning tendency. *Science Education International*, 26(1), 80-100.
- Seta, L., Kukulska-Hulme, A., & Arrigo, M. (2014). What have we learnt about mobile Life-Long Learning (mLLL)? *International Journal of Lifelong Education*, 33(2), 161-182.
- Shaughnessy, A. F., Torro, J. R., Frame, K. A., & Bakshi, M. (2016). Evidence-based medic and life-long learning competency requirements in new residency teaching standards. *Evidence Based Medicine*, 21(2), 46-49.
- Siemens, G. (2005). Connectivism: A learning theory for the digital age. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*, 2(1), 3-10.
- Smith, L., & Clayton, B. (2009). *Recognizing non-formal and informal learning: Participant insights and perspectives - Research report*. Australia: NCVET.
- Soylu, B. A., & Yelken, T. Y. (2014). An emerging trend in today's world for suture societies: Life-wide learning – a scale development and application study for undergraduates in faculties of education. *New Educational Review*, 36(2), 217-228.
- UNESCO Institute for Lifelong learning (2014). *Conference report: International conference on learning cities; lifelong learning for all: Inclusion, prosperity and sustainability in cities*. Retrieved from:  
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000226720>
- , (2018). *Recognition, validation and accreditation of youth and adult basic education as a foundation of lifelong learning*. Retrieved from:  
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000263619>
- , (2019). *Confineta mid-term review: Towards Confineta VII: Adult learning and education and the 2030 Agenda*. Hamburg: UNESCO.
- Vangrieken, K., Meredith, C., Packer, T., & Kyndt, E. (2017). Teacher communities as a context for professional development: A systematic review. *Teaching and Teacher Education*, 61, 47-59.
- Watson, L. (3). *Lifelong learning in Australia*. Canberra: Government of Australia, Department of Education, Science and Training. Retrieved from:  
[http://www.forschungsnetzwerk.at/downloadpub/australia\\_III\\_03\\_13.pdf](http://www.forschungsnetzwerk.at/downloadpub/australia_III_03_13.pdf)
- Werquin, P. (2010). *Recognition of non-formal and informal learning: Country practices*. OECD. Retrieved from: <https://www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/44600408.pdf>



- West, R. (1998). *Learning for life. Final report. Review of higher education financing and policy*. Canberra: AGPS.
- Yang, J. (2015). *Recognition, validation and accreditation of non-formal and informal education in UNESCO member states*. Hamburg: UNESCO Institute for lifelong learning.