

למידה אקדמית 'משחררת': תיאוריה ומעשה

טלי היוש וראם שמואלביץ'

תקציר

כחלק מן השיח על למידה בשיטות פרוגרסיביות נדרשים המורים בימינו ללמד את תלמידיהם בדרכים ובצורות מגוונות ומשתנות. אולם אף שאפשר לומר שהחינוך כיום אכן התפתח בכיוונים חדשים ביחס לחינוך המסורתי, המעוז האחרון שנשאר איתן בפדגוגיה הישנה הוא האקדמיה (גם בתוכניות להכשרת מורים). המאמר הנוכחי מציג מודל תיאורטי של קורס שפיתחנו בתוכנית להכשרת מורים, המבוסס על למידה מתוך התנסות. בתכנון הקורס וביישומו התבססנו על שלושה זרמים פדגוגיים: למידה בלתי פורמלית, למידה דיאלוגית וחינוך קונסטרוקטיביסטי. ניתוח מערכי השיעורים, רפלקציה עצמית וניתוח משובים של הסטודנטים הניבו מודל הוראה יישומי המורכב מארבעה מרכיבי למידה (צירים) הכרוכים זה בזה: תהליך המשגה כיתתי, למידה קבוצתית בתהליך חקר, פיתוח תוצר אלטרנטיבי יצירתי והערכה חלופית דיאלוגית. נוכחנו לגלות שלמידה זו צמצמה את ממדי הניכור הטמונים בתהליך הלמידה המסורתי, והובילה את הסטודנטים לרכוש ידע ומיומנויות לימוד בדרך משחררת, יצירתית ומעצבת. לדברי הסטודנטים, התנסות עצמית כזו תהיה הכוח שיניע אותם להשתמש בשיטות אלו בעבודתם ולהתאים את עצמם לתפקיד החדש שההיסטוריה מייעדת למורים.

מילות מפתח: למידה בלתי פורמלית, למידה דיאלוגית, קונסטרוקטיביזם, למידה משחררת, למידה משמעותית

ד"ר טלי היוש - אחראית ראשית לאקרדיטציה של אקדמאים, וראש התוכנית 'צוות - הטובים לחינוך', המכללה האקדמית בית ברל; tali.hayosh@gmail.com
ראם שמואלביץ' - בית המדרש למורי עם מבית המרכז החינוכי להתחדשות שתפנית, מרכז בובר לחינוך דיאלוגי, המכללה האקדמית בית ברל;
reemsh@gmail.com

חבוא

שעבודו של החינוך לעולם העבודה

הלמידה התקיימה משחר ימי האדם. היא הובילה ליצירת הדתות והמדע ולמסירת המסורת והתרבות בחברות השונות (לוי, 1992). היא התקיימה בצורות משתנות בתרבויות ובמעמדות שונים לאורך ההיסטוריה, ותמיד הכינה את הלומדים למלא את תפקידם החברתי במארג הכולל.

בית הספר, כפי שאנו מכירים אותו כיום, נולד מתוך המהפכה התעשייתית ולצרכיה (חן, 1999). הארגון החברתי עבר מן החקלאות וממשקי הבית בתקופה הפיאודלית, לארגון המבוסס על משק אחד כללי ותעשייתי בעידן המודרני. מציאות זו יצרה אצל ההגמוניה וההמונים את התודעה שרמת הפיריון, התפוקה ומיצוי יכולותיו ומסוגלותו של היחיד, איננה יותר עניינו שלו ושל משפחתו בלבד, אלא עניין חברתי (אייזנשטדט, 1984). 'הבנה' זו נוצרה בעיקר בעקבות השינוי בחלוקת העבודה, ועם השנים היא הוצדקה על ידי המוסר החברתי וההומניזם (למפרט, 2008).

מוסד בית הספר ומעמדו התחזקו בד בבד עם התחזקות הקפיטליזם והייצור ההמוני. העבודה במודל פס הייצור הייתה פירוק תהליך הייצור של מוצר כלשהו למפעלים שונים או למחלקות שונות באותו מפעל, המייצרים חלקים שונים של המוצר בדפוס ייצור המונים; לימים ייקרא תהליך זה 'פורדיזם' (כוח המשימה הלאומי לקידום החינוך בישראל, 2005). ראוי לציין כי על אף שהפרקסיס החברתי התרחק מן הפורדיזם, וכיום הוא מצוי בשלב הנקרא 'פוסט-פורדיזם', המתאפיין בגמישות ובנזילות של הסחורות והעבודה, בית הספר כמוסד עדיין לא 'התעדכן', והוא ממשיך להכין את התלמידים לעולם פורדיסטי (הרפז, 2010; למפרט, 2008).

הפורדיזם, מונח שטבע גרמשי (Mayo, 2010), מבטא את הקפיטליזם של המאה העשרים, שהתבסס בעיקר בארצות הברית. מושג זה 'נולד' מן הרעיון המרכזי שעמד בבסיס תעשיית הרכב של הנרי פורד: פירוק תהליך הייצור וחלוקתו בין אנשים רבים הממלאים תפקידים מוגדרים וברורים. לדוגמה, כדי לייצר רכב נדרשו עשרות מפעלים שונים ומאות עובדים בתפקידים מגוונים ככל מפעל - אנשי מחקר ופיתוח, מתכננים, עובדי פס ייצור, בקרי תוצר, עובדי ניקיון, טכנאים, רואי חשבון, חוצבי מכרות פחם, נהגי תובלה, יזמים, מנהלים וכדומה. פעולתה המיטבית של מערכת זו נעשתה אינטרס חברתי! כדי שהמערכת תעבוד בצורה המקסימלית ביותר, כך סברו, על החברה לפתח מנגנון ששולח כל אדם לתפקיד המתאים ביותר לחברה, כלומר למערך הייצור (הפרדיגמה הפונקציונלית), ולא דווקא לתפקיד שיפתח

את כישוריו ואהבותיו של אותו אדם (הרפז, 2013). בעיקרו מנגנון ההתאמה צריך לוודא שאדם כלשהו אינו תופס תפקיד שאדם אחר היה יכול לבצע טוב יותר ממנו. כדי שהמנגנון יצליל, עליו להתייחס אל הפרטים בחברה לפי הפונקציה של כישוריהם הנתונים, ולכן שאלות כגון 'מה ייטיב לאדם מסוים ויפתח אותו', או 'עד כמה אותו אדם נעים ומתחשב' - מבטאות שיקולים הזרים למטרתו של המנגנון הזה. עם זאת, ככל שגבר זרם התודעה ההומניסטי, המבקש להעמיד את הפרט במרכז החברה, החל מנגנון זה להכריז שהוא דווקא מפתח כל פרט ופרט ועוזר לו להבין את עצמו, לממש את עצמו ולמצוא את התפקיד שהכי מתאים לו (הרפז, 2010).

את מקומו של המנגנון הממייין שתואר לעיל תפסו בתי הספר. לא בכדי רבים ממרכיביהם, כגון ההוויה בהם או מבנה הכיתות, הושפעו מן הדגם של מפעל תעשייה: אופן הישיבה, הנורמות, המשמעת, ההצבעה, החצר, הצלצולים, ההיררכיה, הכורח, האחידות, התלבושת והחובה - כולם גויסו לטובת המטרה והייעוד של בית הספר (למפרט, 2013). לצד אמצעים מגויסים אלו יש לציין במיוחד את הערכת התלמידים, קרי המבחנים והציונים. אלו אינם רק מעין 'תפאורה' ללימודים או סתם עוד פרט המגויס לצורכם, ובמקרים רבים הם נעשו לב ליבו ותכליתו של בית הספר כולו (רש, 2004).

לעומת האמירה המקובלת שתהליך הלמידה עומד במרכזו של בית הספר, ושהציונים הם רק כלים בידי הלומד לשיפור למידתו, בחינה ביקורתית של המציאות תוביל למסקנה שהלמידה היא כלי בידי המערכת שנועד לאפשר את הערכת התלמיד (בציון כמותי) ולשייכו אל המקום ה'מתאים' בשלב הבא של הכשרתו למשימתו בחברה (Brown, Baull, & Pendlebury, 1997). המתאם הקיים בין עולם העבודה לעולם החינוך אינו מקרי: יש קשר בין רמת הציונים של התלמיד לרמת ההכנסה העתידית שלו (דוברין, 2015, עמ' 21) - תלמיד 'חלש' במערכת החינוך צומח להיות 'חלש' גם בעולם העבודה.

על אף הסדר הרגיל בחיי הפרט, ולפיו אמורים הישגיו במערכת החינוך להכתיב במידה רבה את הישגי השכר שלו, למעשה - המסובב והמסובב הפוכים: עולם העבודה אינו 'קוטף' את פירות' עולם החינוך, אלא משעבד את עולם החינוך לצרכיו. המדדים שלפיהם תלמיד מוערך נקבעים ומשועבדים למדדי עולם העבודה, הרואה בתלמיד פונקציה ומשתמש בו באופן תכליתי שנאמד בתפוקתו ביחס לאדם אחר שהיה יכול לאייש את אותו תפקיד. ראייה לטענה זו היא העובדה שערכם של הציונים הוא יחסי בין התלמידים ולא מוחלט, לעיתים אף ביחס לתלמיד עצמו: הציון 80 נחשב ציון 'טוב' אם רוב הכיתה קיבלה ציון נמוך ממנו, והוא נחשב 'לא טוב' אם רוב הכיתה קיבלה ציון גבוה ממנו. עקומת הפעמון של גאוס, שעד היום נחשבת המודל לכתיבת מבחן 'מוצלח' (למפרט, 2013), משקפת את ההיררכיה ואת המבנה

של עולם העבודה. מיתוס רווח הוא, ששאיפת בתי הספר היא לרכז את כלל התלמידים דווקא בקצה הגבוה של העקומה, אך למעשה זהו מיתוס שגוי, מכיוון שכך עולם העבודה יתקשה להחליט מי למשל ינהל מפעל מסוים ומי ינקה את השירותים בו.

במהלך השנים גם לאקדמיה היה 'תפקיד' במנגנון זה. תחילה הייתה מנותקת מעולם העבודה, וממילא היא פתחה את שעריה רק בפני המעמדות הגבוהים (Kant, 1979) - אם הם עבדו בעבודה כלשהי, אזי רק ב'מקצועות' הבורגנות וההון. כשהאקדמיה נעשתה עממית יותר, ועולם העבודה פיתח תחומי התמקצעות ספציפיים, צרים ומעמיקים יותר, גם היא נעשתה כלי שרת בידי עולם העבודה (דה-מלאך, 2008). בחמישים השנים האחרונות נעשתה האקדמיה שלב הכרחי בהתמקמות בעולם העבודה (דוברין, 2015), ואלו שאינם אקדמאים עובדים בדרך כלל במשרות שהמשכורות שלהן נמוכות יותר. האקדמיה מעולם לא הייתה מוסד שוויוני, אך היום, בניגוד לעבר, גברה כפיפותה לעולם העבודה ולהגיונותיו. תפקידה בתור מוסד ליצירת ידע, רכישתו והפצתו פחת, ובמקומו גבר תפקידה בתור שומרת הסף של עולם העבודה, הממיינת אנשים לתפקידים שונים.

כאשר פעולה אנושית אינה מהנה את זה שפעל אותה, וכל תכליתה להשיג עניין חיצוני לה, מתפתח ניכור. הניכור הוא ה'תשלום' שהאדם משלם על שהוא מאלץ את עצמו - משום שהחברה מאלצת אותו, כמובן - לבצע פעולה שמשרתת מישהו (או משהו) אחר על חשבוננו. עובד הנדרש למכור את כוח עבודתו למישהו אחר וליצור עבורו דבר מה שאיננו בבחינת 'שלו עצמו', לא מתוך דמיונו שלו, ולא בקצב ובאופן התואמים לרוחו, ומבלי לקבל תמורה השווה ל-100% מערך מוצרו, הוא עובד שחש ניכור. כל הדברים שמנינו מרחיקים את המוצר ואת תהליך היצירה מן האדם היוצר, ולכן הוא חש כלפיהם, ובד בבד גם כלפי עצמו, מידה של זרות מסוימת (מרקס, 1975).

תהליך הלמידה אינו שונה מבחינה זו מתהליך היצירה. למידה לשם תכלית חיצונית, למשל למידה למבחן, היא מנוכרת יותר מלמידה לשם הנאה או לשם סיפוק הסקרנות. בתהליך הלמידה בבית הספר ובאקדמיה, המוכוון לקבלת ציון ותעודה, עשוי להתפתח ניכור לתהליך הלמידה ולמושא הלמידה (Nicol, 2009).

הניכור הוא אפוא תוצאה אינהרנטית של תכלית הלמידה כיום. מרכז הכובד ב'למידה מכוונת הערכה' (בניגוד ל'הערכה מכוונת למידה') הוא שתהליך הלמידה עצמו נעשה אינסטרומנטלי - כלי שכל תכליתו היא הענקת ציון ללומד, ואופני הלמידה מגויסים לצורך לבחון את הלומדים זה מול זה ביחס לקואורדינטה מוחלטת וזהה לכולם (מבחן מסוים). למידה כזו מצריכה ליצור דרכי למידה שונות לחלוטין מדרכי למידה שתכליתה היא הלמידה, הלומד, התפתחותו והנאתו.

מלבד העובדה ששיטות ההוראה הנהוגות כיום אינן מכוונות להנאת הלומדים, הן גם מבטלות את המטרות החברתיות של למידה כמפגש אנושי שבו נרקמות מערכות יחסים. שיטת ההערכה על פי מבחן או עבודה פרטנית, הכפופים לכללים מוגדרים, היא שיטת למידה והערכה ספציפית, ועל אף שנדמה לפעמים ששיטה זו היא היחידה שמלמדת 'ברצינות' - קיימות לה חלופות.

הגישות החלופיות ללמידה התכליתית והאינסטרומנטלית נדרשות בראש ובראשונה לצמצם את ממדי הניכור בתהליך הלמידה, ולצורך זה הן גם מחויבות להציב, בין היתר, אופני הערכה חלופיים.

חינוך בלתי פורמלי

בסוף המאה ה-19 הוקמו מסגרות החינוך הבלתי פורמלי, שהיו שונות ממסגרות החינוך הפורמלי, המנוכר והתכליתי בבתי הספר (Mills & Kraftl, 2014). כיום אנו נוטים לתפוס את החינוך הבלתי פורמלי כחינוך משלים שמתקיים אחר הצהריים, אולם ההפך הוא הנכון: החינוך המשלים מביא את יסודות החינוך הפורמלי אל מסגרות מחוץ לבית הספר, ואילו החינוך הבלתי פורמלי מעמיד במרכזו פדגוגיה שונה לחלוטין מזו של החינוך הפורמלי (סילברמן-קלר, 2007). במקום חינוך המתקיים כאמצעי חִברות (סוציאליזציה) להעברת הילדים אל עולם המבוגרים (עולם העבודה), החינוך הבלתי פורמלי מתקיים בתוך עולם הילדים והנוער עצמו, ולא כדי להוציא את החניכים מעולם זה אלא כדי לממש את מאפייני הגיל שלהם ולהתאים את הלמידה ואת מטרותיה אליהם. ההפרדה בין עולם המבוגרים לעולם הילדים היא אפוא קריאת תיגר על הסדר החברתי-פוליטי. בכך ייעד החינוך הבלתי פורמלי לעצמו תפקיד מהפכני ביחסו לחברה, ויעידו על כך למשל הקמת התנועה הקיבוצית על ידי חניכי תנועות הנוער, או התשתית הסוציאליסטית שביסוד הקמת המדינה.

אחת המסגרות המרכזיות שביטאו את החינוך הבלתי פורמלי בצורה מסודרת וכפדגוגיה מרכזית היו תנועות הנוער. ראובן כהנא ניתח את הפדגוגיה הבלתי פורמלית של תנועות הנוער, ובין השאר ניסח את מאפייני הצופן הבלתי פורמלי הטמון בהן, ודיאגנה סילברמן-קלר המשיכה את עבודתו. מעבודתם של השניים עולה כי בחינוך הבלתי פורמלי הלמידה הוליסטית יותר, חושית יותר ומתבססת יותר על הנאת הלומדים. כמו בחינוך הפורמלי, גם בחינוך הבלתי פורמלי אינה מדידת התלמידים והתאמתם לצורכי החברה אלא פיתוח התלמידים כפרטים (המרכיבים חברה) - הלמידה בשיטת חינוך זו מתקיימת מתוך בחירתם ורצונותיהם. אין זה מקרה אפוא שבחינוך הבלתי פורמלי התפתחו מתודות ושיטות למידה המערבות

משחקיות, שימוש בגוף ובחושים, והפעלת האינטלקט לא רק בצורה דידקטית וליניארית אלא גם בצורה יצירתית, מחזורית ומתפרשת (כהנא, 2000).

עיקרון מכונן בלמידה הבלתי פורמלית היא הוולונטריות - בלי הרצון החופשי של החניכים ללמוד, אין זו למידה בלתי פורמלית. כדי לייצר וולונטריות בתהליך הלמידה, יש לסלק את הגורמים המאלצים, הכופים והמפחידים שהופכים את הבחירה להיות בלתי חופשית, למשל הפחד מהערכה שלילית. באופן כללי לוולונטריות יש פוטנציאל גבוה לצמצום ניכור, ומחקרים הראו שככל שלתלמידים ניתנים יותר חופש ואפשרויות בחירה בתהליך הלמידה, כך אחריותם עליו והנאתם ממנו גוברת והניכור פוחת (דר, 2012).

את החינוך הבלתי פורמלי תיארה סילברמן-קלר (2007) כחינוך המתייחס לגוף בתהליך הלמידה ומעניק לו מעמד שווה לרוח. היכולת לראות בלמידה בלתי פורמלית למידה שאינה פחותה מזו הפורמלית נדרשת לערער תחילה על המושג הפורמלי 'למידה', המצטמק לרכישת ידע תיאורטי-מקצועי שהנבחן יכול להביע אותו במבחן. אלא שהבחירה לערער על מושג זה קשה לרוב בני האדם משום ששיטת השינון, שמתאימה לבחינת התלמידים מול קואורדינטה אחידה, נעשתה הגמונית וקיבעה את מושג הידע ואת תהליך רכישתו.

בעולם המבוגרים אנו לומדים לתפוס את הלמידה כתהליך שבו אנו רוכשים שיטות ותהליכי חשיבה כדי להתמודד עם בעיות ולפתור אותן. החינוך הפורמלי מעדיף ומעודד רכישת ידע ספציפי ו'מעמיק' במקום לרכוש ידע רחב ורב-תחומי, והוא מניח שצמצום תחום הידע הוא דרך להעמקתו. רכישת דעת בלתי פורמלית, בניגוד לרכישת דעת פורמלית-מקצועית, שואפת לפיתוח הדעת בתחומים מגוונים רבים, ולהתפתחות מקיפה של האדם - לרבות כל המיומנויות והכישורים שלו (סילברמן-קלר, 2007).

החינוך הבלתי פורמלי מציע שיטות הוראה מתודיות שחורגות ממבנה השיעור הרגיל בחינוך הפורמלי, ואפילו מצורת הישיבה או הפורום הלומד: בלמידה בלתי פורמלית אפשר למצוא קבוצות קטנות הלומדות בעצמן, ללא מורה או מרצה, טקסטים מסוגים שונים, כגון שירים או כתבות עיתונאיות, ולעיתים גם יצירות אומנות וכדומה. כך הלומדים פעילים יותר בתהליך הלמידה, ולאינטראקציה החברתית ביניהם יש מקום לא פחות חשוב מאשר לנושא הנלמד.

חינוך דיאלוגי

היסוד הדיאלוגי בחינוך מתמקד באופן המפגש בין המחנכים לחניכים ובדרכי ההוראה והמתודות שנוצרות לצורך מפגש זה, אך למעשה הוא נגזר ממקור עמוק יותר, שעומד בבסיסו של היסוד הדיאלוגי - היחס אל ה'אמת', בבחינת הידע שנצבר בחברה והמוסר שהתפתח בה. החינוך המסורתי והחינוך הפורמלי מניחים שהאמת נמצאת בידיהם של המחנכים בלבד (Dewey, 1938),

ושהם בעלי הסמכות להסביר, להמחיש ולהבהיר לתלמידים ידע בנושא מסוים (Resnick, 2002). כך הם מתייחסים אל המעשה החינוכי - העברה חד-צדדית של האמת, מן המחנכים אל החניכים. לאור תפיסה זו יעוצב המפגש החינוכי וצורתו באופן שיהלום חלוקת תפקידים ברורה: המורים, בעלי האמת, יורו לתלמידיהם מה נכון ומה ראוי, והם יעמדו בפוזיציה אקטיבית מוסרת - הם יעמדו מול פניהם של התלמידים וידברו, יפעילו את גופם, יסבירו, יכתבו, יוסיפו את עמדתם בגלוי או בצורה סמויה, ואף יבחנו את התלמידים על בקיאותם. התלמידים, חסרי האמת, ימצאו בפוזיציה כנועה מקבלת - הם ישבו, לצד תלמידים רבים נוספים שלא יראו את פניהם, ישתקו, יקשיבו, יכתבו, יעתיקו את דברי המורים, יצמצמו את פעילות גופם, ולבסוף ייבחנו על מה שקלטו. לחינוך כזה, המתבסס ברובו על שינון, קרא פאולו פריירה 'החינוך הבנקאי', משום שחינוך זה מתבסס על ההיגיון הבנקאי: הידע מגיע ממקור אחר, ויש להפקיד אותו בראש התלמיד כדי שבעתיד יתאפשר להשתמש בו והוא יניב תוצאות (Macedo, 2016).

התפיסה שהחניך הוא כלי ריק שיש למלאו בידע הפוכה לתפיסת החינוך הדיאלוגי. הגישה הדיאלוגית מניחה כי האמת צומחת מתוך המפגש החינוכי בין החניכים למחנכים, והחינוך כדיאלוג נתפס כעיסוק בשאלות הנוגעות למהות חייו של האדם, למשל חיזוק תודעתו, עיצוב זהותו, התוויית השקפת עולמו, רכישת ערכיו וגיבוש תוכנית חייו (תדמור, 2014). לפי שיטה זו, המחנכים אינם המייצגים הבלעדיים של האמת, אלא מזמינים את חניכיהם למפגש עם האמת המצויה בנפשם של החניכים, וכן בנפשם של המחנכים ובישיח בין המחנכים לחניכים (ברגמן, 1974). בחינוך כזה החניכים נשאלים שאלות שעליהן הם נדרשים לענות מתוך עולמם הפנימי, ידיעותיהם, מחשבותיהם, רצונותיהם וצו מצפונם (Hooks, 2014). ללא השתתפותם הפעילה של החניכים או האמונה של המחנכים בהם ובאמת שלהם - אין זה חינוך דיאלוגי (בובר, 1959). מתוך התפיסה שהאמת נוצרת בדיאלוג, החינוך הדיאלוגי מטפח את הדיאלוג וממקם אותו במרכז המפגש החינוכי; הדיאלוג הוא ה'משקפיים' שדרכם הוא רואה את המפגש החינוכי. מרטין (מרדכי) בובר, מאבות החינוך הדיאלוגי במאה העשרים, ראה גם במפגש של סובייקט עם אובייקט מפגש שיכול להתבסס על דיאלוג. קריאת ספר היא דוגמה לכך - מפגש בין אדם בעל עולם ידע, ערכים ותפיסות משלו, הנחשף לטקסט הכולל ידע, ערכים ותפיסות של מחברו. לטענתו, אנו יכולים למקם דברים רבים בחיינו על הציר בין מפגש דיאלוגי, הראוי להיקרא 'מפגש', ובין היתקלות או חיכוך שאינו דיאלוגי, ולכן נחשב פחות 'מפגש'. ה'זיקה' (מפגש, קרבה) וה'לז' (רחק, ניכור) אלו שני קצוות על הציר שבו מתרחשת האינטראקציה בין שני סובייקטים, או בין סובייקט לאובייקט. מתוך עמדה כזו נראה שאדם עשוי להימצא ב'מפגש' עם הטבע, עם מקורות רוחניים, עם יצירות אומנות, עם טקסטים וסיפורים, וגם עם עצמו. העוצמה החינוכית המצויה בחיכוך שלו עם אלו נובעת מאיכות הדיאלוג שלו עימם.

גם מפגש עם טקסט יכול להיחווה ברמות שונות של רוחניות, אינטרוספקציה או התודעות (גליליי־שכטר, 2014). אלו הן רמות שונות של דיאלוג, של התערבות ומגע של הטקסט בנפשם של החניכים. לדוגמה, החניכים יכולים לקרוא בטקסט על בחירת החלוצים להישאר בתל חי בשעת סכנה, ולרכוש את פרטי המידע הזה כעובדות היסטוריות 'יבשות' ורחוקות מעולמם, וכך למידה כזו תיחשב למידה 'לְיָזִית', שאינה גבוהה בציר הדיאלוגיות. אך הם יכולים גם להתפעם מגבורתם, לשאוב השראה ממנה, להרגיש את חוט השני העובר בין בחירתם זו להימצאות החניכים כאן בארץ ישראל, ולשאול את עצמם מה היו עושים במקומם, או אם גם הם היו מוכנים להסתכן כיום בשביל להשיג את הדברים החשובים בעיניהם. למידה כזו תהיה למידת 'זיקה', והיא תהיה גבוהה בציר הדיאלוגיות.

למעשה, בשלב כלשהו בחיים - כולם 'נפגשים' עם עצמם, למשל כשהם נכשלים בפעולה מסוימת, נדחים מבחינה חברתית, מצליחים להצחיק מישהו, חולמים חלומות, או אפילו סתם משתעממים. את הרגעים האלה אפשר להפוך לדיאלוג פנימי, לשיחה עם העצמיות ולעיצובה, וכך יתרחש 'תהליך חינוכי' עצמי. במקום שיש בו השתתפות פעילה של החניכים בדיאלוג, מתרחש גם תהליך חינוכי הדומה מבחינה זו לתהליך יצירה, והיצירתיות נעשית חלק מרכזי מן הדינמיקה בכיתה - לא רק באומנויות, אלא גם בתחומי ידע אחרים כגון מתמטיקה, מדע, כישורי שפה או מחקר חברתי (Sawyer, 2010; Seng, 2000).

תפקיד המחנכים בחינוך הדיאלוגי הוא הפיכת הלמידה לדיאלוג פנימי ולדיאלוג חיצוני של החניכים, ולצורך זה היא נדרשת להפוך טקסט מעובדה היסטורית לחוויה רוחנית, ולהפוך חוויה לימודית לאינטרוספקציה.

חינוך קונסטרוקטיביסטי

החינוך הקונסטרוקטיביסטי חופף במידה רבה לגישה הדיאלוגית, אולם הוא צמח מתוך תובנות ושורשים אחרים. לעומת הוגי הזרם הדיאלוגי, שנטו לראות בחינוך פעולה פוליטית ורוחנית בעיקרה ולפיה פיתחו את הגותם, הוגי החינוך הקונסטרוקטיביסטי פיתחו את שיטותיהם מתוך תובנות מדעיות על תהליך הלמידה, רכישת הידע ופיתוחו (סדן, 2014; Richardson, 2003). גם זרם זה מבקר את התפיסה המסורתית הרואה בלמידה מסירת ידע מן המורה לתלמיד. ז'אן פיאז'ה במחקריו על התפתחות המחשבה, התודעה ומיומנויות החשיבה, טען כי פעולת הלמידה חייבת להיות פעולה אקטיבית של יצירת הידע והבנייתו - ומכאן השם 'קונסטרוקט (ביזם)' - בדרכי הטמעה והתאמה (מרבך, 2014). ויגוצקי (2004) גרס כי הפונקציות המנטליות, וכן הקוגניציה, מתפתחות בעיקר בעזרת אינטראקציה ויחסים חברתיים. שני חוקרים אלו, מאבות הזרם הקונסטרוקטיביסטי, הניחו את היסודות לחינוך

זה מתוך הפרדיגמה של התפתחות הילד בצורה המיטבית, הכוללת לא רק את הגדלת אוצר ידיעותיו אלא גם את הגדלת כלי הלמידה ומיומנויותיה.

החינוך הקונסטרוקטיביסטי איננו מקשה אחת ורחוק מלהיות זרם מונוליתי, אולם המשותף לתת-הזרמים בתוכו הוא העמדת החניך (ולא החומר הנלמד) במרכז (ברוקס וברוקס, 1997), ופיתוח שיטות שבהן הוא מעורב, לרוב עם חניכים נוספים, בתהליך הלמידה. תפקיד המחנכים בשיטת חינוך זו אינו להורות אלא לזמן ולפתח סביבה לימודית שבה החניכים יוכלו להתפתח וללמוד. על המחנכים להפוך את החניכים לריבון של תהליך הלמידה: המחנכים יעמידו בפני החניכים אתגרים, ישאלו אותם שאלות, ידרשו מהם לחשוב בצורה יצירתית כיצד לפתור בעיות, ויעניקו להם כלים, שיטות ופרדיגמות לפתרון בעיות, אך לא סכמות או דוגמות שיש להפעיל באופן אוטומטי וללא חשיבה ויצירתיות.

התפיסה הקונסטרוקטיביסטית מתבססת על ההנחה שאדם לומד כשהוא מקשר ידע קודם לידע חדש, או משתמש בידע קודם בהקשר חדש. לכן ממד ההתנסות, החקר העצמי והאינטרוספקציה משמעותי בפדגוגיה זו, שכן חוויה של גילוי דבר חדש היא נקודת ציון מודעת לחניכים, ודרכה הם יוכלו לאמוד את עצמם ואת התפתחותם, ויחקקו אותה בזיכרונם ועל לוח ליבם. שיטה רווחת בזרם זה דוגלת בלימוד בקבוצות עבודה, לרוב סביב פרויקט משותף. התפיסה שאדם לומד טוב יותר כשהוא מצוי בתקשורת ובאינטראקציה חברתית סביב נושא מסוים, הובילה את המחנכים לפתח צורות למידה שבהן קבוצת תלמידים נדרשת לפתור בעיה משותפת, לחקור משהו יחד, ולרוב גם ליצור תוצר משותף, המשקף את התובנות ואת התהליך שעברו יחד ולחוד.

שורשיה הפסיכולוגיים של פדגוגיה זו הביאו את המחנכים הקונסטרוקטיביסטיים לעסוק רבות בשאלה 'איך ללמוד' ולא 'מה ללמוד', כלומר לא התוכן או שאלת החינוך כחלק משינוי מהפכני-פוליטי של החברה הוא העיקר, אלא הצורות שבהן ידע, כל ידע, נבנה ומופנם. מחנכים המשתייכים לזרמים הבלתי פורמליים והדיאלוגיים בחינוך - לדוגמה: פריירה, בובר ומייסדי תנועות הנוער - נוטים להתריס נגד הסדר הקיים מבחינת יחסי הכוחות הכלכליים, החברתיים והפוליטיים בתוכן הלמידה ובצורתה.

עם זאת, לאופנים שבהם מאתגר החינוך הקונסטרוקטיביסטי את שיטות הלמידה המסורתית, כגון ויתור המחנכים על חלק מסמכותם, יש משמעות ליצירת תודעת הפרט במרחב החברתי שהם מצויים בו. כך גם החניכים משנים בהכרח את הפוזיציה הפוליטית שלהם, ומפתחים את עצמם כסובייקטים פוליטיים, לפחות יותר מן החניכים הצייתנים שיושבים בכיתה פורמלית ומשננים את החומר הנלמד (אלט, 2014).

יישום הפדגוגיות החלופיות בבתי הספר ובאקדמיה

א. בתי הספר

בעקבות הוגים ומחנכים כגון אלו שנידונו לעיל, קמו והתגברו צורות חלופיות לחינוך הקונבנציונלי בעולם, תחילה מחוץ למערכות החינוך הממלכתיות ומתוך תחושת מאבק בממסד ובנורמות. 'החינוך הדמוקרטי' הוא השם שנעשה נפוץ היום לחינוך המתבסס על מאפיינים מן הפדגוגיות שצוינו לעיל.

בחינוך הדמוקרטי נכללת קשת רחבה של פדגוגיות ושל בתי ספר, שהשוני ביניהם עשוי להיות גדול יותר מזה שבין בית ספר בחינוך הפורמלי ובין בית ספר בחינוך הדמוקרטי: בקצה השמרון של הקשת אפשר למצוא בתי ספר שמאפשרים בחירה רבה יותר במקצועות הלימוד, מורים שיש להם פנאי להתייחס לכל תלמיד באופן אישי, ושעות חינוך רבות יותר; בקצה הפרוגרסיבי אפשר למצוא בתי ספר ללא שיעורים, מחברות וכלי כתיבה, ובהם התלמידים מגיעים לשחק, להתנסות בעיסוקים שונים, ולמעשה - לעשות ככל העולה על רוחם. בתי הספר הדמוקרטיים שומרים בדרך כלל על מסגרת הלימוד הרגילה, המתמקדת בלמידת המקצועות ובהשגת תעודת בגרות, אם כי הם כן מאפשרים רמה מסוימת של חופש, וולונטריות ועצמאות גבוהה יותר לתלמידים, ואינם מתמקדים רק בהכנה לבגרות אלא גם מקיימים פעילות תרבותית ענפה.

לבתי הספר הדמוקרטיים (ולחינוך ההומניסטי בכללותו) התאפשר להפחית את הכפפתם לעולם העבודה, משום שתלמידיהם נחשבים חלק מן המעמד הבינוני-גבוה, ויש להם מורטוריום לעסוק בפיתוח עצמם בהווה ולא רק בשעבוד עצמם למען העתיד ולהשגת הסמכות אינסטרומנטליות (לם, 2000; Mann, 2001).

התפתחות ההגות, המחקר וההתנסות החינוכית במסגרות אלו, לצד משברו של החינוך הפורמלי בבתי הספר, יצרו פתיחות לזרמים השונים גם במערכת החינוך הממלכתית. כך נעשו בתי הספר הדמוקרטיים חלופה לגיטימית לחינוך המסורתי בבתי ספר ניסויים, או שהם הוסיפו מגמות חדשות במערכת החינוך ששינו את החינוך הפורמלי המסורתי 'מבפנים', על ידי הכנסת שיטות הוראה חדשות. במערכת החינוך הישראלית בימינו מתקיימות צורות למידה רבות, ומתחדשות בה ללא הרף דרכי הוראה בעלות מאפיינים פרוגרסיביים. שיטות אלו, גם כשהן חלק מ'חוקי המשחק' של הגברת ההישגים ושירות עולם העבודה, מתגלות כיעילות יותר אף למטרה זו.

ב. אקדמיה

לאקדמיה היה תפקיד שונה מזה של בתי הספר: תפקידה הראשון היה המחקר, לצד פיתוח ומסירת ידע, ועם השנים היא נעשתה גם מוסד להכשרה מקצועית. אומנם באופן מוצהר אין תפקידה לחנך, לא את היחידים ולא כמנגנון חברות ליחידים בחברה, אולם במבט מפוקח יותר, ודאי זה של מחנכים, ניתן לטעון שהאקדמיה היא מוסד חינוכי, כיוון שידע ואופני מסירתו מייצרים בהכרח נרטיבים והבניות של משמעות, המרכיבים את אישיותם ואת נפשם של הסטודנטים. עם זאת, תפקידה המקצועי (הכשרה ומקור ידע) של האקדמיה גובר על תפקידה החינוכי, לפי הסיבה שהוזכרה במבוא למאמר - שעבוד הלמידה לשוק העבודה - המתבטאת ביתר שאת באקדמיה ומוצאת שם קרקע נוחה למדי. כיום מכבש הלחצים של עולם העבודה לוחץ על עולם האקדמיה ומאלץ אותה להידמות לו מארבע סיבות עיקריות:

- **תודעה:** לעומת המטרות הבלתי תכליתיות של בתי הספר מצד פיתוח האופי של התלמידים ותפקודם כמנגנון חברות, לאקדמיה תפקיד תכליתי בלבד - הענקת כרטיס כניסה לעולם העבודה. בתקופתנו אין זה נוהג תרבותי רווח לרכוש השכלה כללית שלא לשם כניסה לעולם העבודה.
- **פונקציונליות:** על האקדמיה לשרת פונקציה של התמחות, וגם היא עושה זאת לפי האופי של עולם העבודה ה'פורדיסטי' - מוטל עליה להכשיר את תלמידיה להיות מומחים מאוד בתחומים צרים מאוד.
- **כלכלית:** בשל החנק הכלכלי שממנו סובלים המוסדות להשכלה גבוהה, הם פועלים על פי הגיונותיו של עסק או מפעל ייצור - ככל שיש להם לקוחות (סטודנטים) רבים יותר, כך הרווח ו'מרחב הנשימה' שלהם גדלים. לכן, הם נאלצים להתחרות זה בזה על יוקרה והצלחה, ואלו יימדדו על פי הישגי האקדמאים מכל מוסד בעולם העבודה.
- **פילוסופית-רעיונית-חינוכית:** לאור שלוש הסיבות הקודמות, לא נאלצה האקדמיה להתמודד עם פילוסופיות חינוכיות שאתגרו את הפדגוגיה הרווחת, כפי שאתגרו הזרמים החינוכיים השונים בבית הספר את מערכת החינוך הפורמלית.

מכיוון שכיום האקדמיה נטועה ברוח עולם העבודה ופועלת על פי הגיונותיו הקפיטליסטיים, היא דוחה קורסים שאינם תכליתיים או אינם מכוונים ללמידת ידע שניתן למדוד את 'רמתו' או 'היקפו' באמצעות מבחן או תוצר אישי הניתנים לכימות או להערכה בעזרת ציון. זו גם דרישתם הצפויה של הסטודנטים, שמערכת הציפיות שלהם מניחה שהקורסים באקדמיה הם כלים שבאמצעותם יוכלו להתמקם בעולם העבודה. עם זאת, ניתן למצוא באקדמיה קורסים

המשתמשים במאפיינים קונסטרוקטיביסטיים, דיאלוגיים ובלתי פורמליים, בסדר יורד (מרבך, 2014). 'הפרה הקדושה' שקורסים מעטים מאוד מרשים לעצמם לשחוט, הוא השימוש בציון כתוצר מרכזי וכאמצעי משטור, פיקוח והפחדה.

לאחרונה גוברים הקולות הקוראים לשינוי (לדוגמה: קוליקנט, 2012). גישה זו עלתה למשל במחקר שבחן את כוחם של כלי המחקר האיכותני להניח תשתית לגיבוש זהות מקצועית רפלקטיבית של אנשי החינוך לעתיד (וינברג, 2016; Beauchamp & Thomas, 2009), והיא באה לידי ביטוי גם במאמרי מערכת, כגון זה שפרסם לידור (2017) בעיתון 'הארץ' ובו גרס שאין מנוס מקיום מפגשים בין מורים לתלמידיהם המתבססים על מחקר וחדשנות.

במאמר זה אנו מבקשים להתמודד עם אתגרי חינוך המחר (אלוני, 2008) ולהציג קורס בתוכנית להכשרת מורים המבקש להתמודד עם הביקורת המופנית כלפי אופייה האינסטרומנטלי והמסורתי של הלמידה הפורמלית כיום, שכאמור אינה מעשירה את המורים בכלים, בידע ובמיומנויות שיסייעו להם להתמודד עם אתגרי החינוך במאה ה-21.

הצגת ההתנסות 'למידה משחררת'

הרקע להפעלת התוכנית

בשנת 2012 הוחלט במכללה האקדמית בית ברל ללמד כמה קורסים שיתמקדו ב'למידה משמעותית', כחלק מתוכנית חלוצית בתחום הפדגוגיה האקדמית בשיתוף עם 'מרכז בובר לחינוך דיאלוגי': הקורסים תוכננו והתקיימו בהשתתפות עוזרי הוראה - סטודנטים החברים בתנועת 'דרור ישראל' ולומדים במסלול לחינוך בלתי פורמלי המתקיים בשיתוף צמוד עם המרכז הפדגוגי לחינוך דיאלוגי (מרכז בובר).² הקורס שעומד בבסיס מאמר זה נהגה, עוצב ונלמד בשיתוף ובשוויוניות בין המרצה ובין עוזרי ההוראה. מטרות הקורס הסמסטרילי היו לאפשר לסטודנטים לחוות 'למידה משמעותית וביקורתית' (כך הוא גם נקרא), להצמיח אותם כלומדים עצמאיים הפועלים מתוך מוטיבציה פנימית בתהליך למידה מתפתח, ולהכשירם ללמד באופנים אלו. הלמידה הייתה מבוססת על פרויקט, ובשיאה פיתחו הסטודנטים משחקי קופסה חינוכיים על נושא תרבות הצריכה.

מרחב הלמידה וזמנה

הקורס התנהל בכמה מרחבי מקום וזמן. מקום המפגש המרכזי היה חדר הכיתה, שהייתה מאובזרת בכיסאות נעים שיצרו סביבת למידה מודולרית המאפשרת למידה במליאה ובקבוצות

עבודה קטנות לסירוגין. במשבצת הזמן במכללה התקיים חלק מן השיעור בפורום של הכיתה, וחלקו השני התקיים במקביל בקבוצות של ארבעה סטודנטים. היו גם שיעורים שהוקדשו למליאה ושיעורים שהוקדשו לעבודה בקבוצות, וברוב השיעורים חלוקת הזמן אפשרה לקיים את שתי האופציות.

הקבוצות נפגשו כמה פעמים במרחבי זמן ומקום לא פורמליים, מחוץ לשעות פעילות המכללה ובעיקר בבתי הסטודנטים, כדי לעבוד על המחקר ותוצריו. מפגשים אלו היו חלק בלתי נפרד מתהליך הלמידה, ולא פעם גם המשמעותיים ביותר בו. בנוסף, הקבוצות קיימו קבוצות דיון גם במדיה הדיגיטלית.

מרחב נוסף היה ב'מרכז לתכנון לימודים' במכללה, בארבע הפעמים שהסטודנטים הגיעו אליו באופן רשמי. הסטודנטים גם הגיעו באופן עצמאי לסדנה שעוצבה כחלל פתוח, גדול ומזמין, ובו התאפשר להם להתייעץ עם מומחים לעיצוב ולטכנולוגיה בעלי רקע חינוכי.

הסטודנטים

במאמר זה אנו מתמקדים בהתנסות אחת מתוך כמה קורסים שבהם יושם מודל זה, דווקא משום שהייתה מאתגרת יותר ופחות מובנת מאליה, בשל מאפייניהם הייחודיים של הסטודנטים שהשתתפו בה. הכיתה הייתה חלק מתוכנית מיוחדת, והורכבה מ־28 סטודנטים ו־9 סטודנטיות יצאי מערכות הביטחון (צה"ל, שב"כ וכדומה) שעשו הסבה מקצועית לתחום החינוך. הסטודנטים היו בני 45 לערך, בעלי תארים אקדמיים (ראשון, שני או שלישי) שניסו עשיר, וכך גם ביטחונם העצמי. העובדה שרוב חייהם שהו במערכות מוקפדות ופורמליות עיצבה את מבנה אישיותם, את שפתם התרבותית, את ערכיהם ואת ציפיותיהם מן התוכנית ומן הקורס. כבר בתחילת הקורס חילקנו את הסטודנטים לקבוצות - בעיקר על בסיס חלוקה מגדרית שווה - והן פעלו לכל אורך הקורס.

חקור הנתונים ועיבודם

נתוני המחקר מבוססים על ניתוח מערכי השיעורים, רפלקציה של המלמדים ורפלקציה שכתבו הסטודנטים בסוף הקורס בתשובותיהם לשאלות: "מה היה משמעותי עבורי בקורס" ו"מה היו הקשיים/הדילמות בהם נתקלתי בקורס". בסילבוס הקורס, בתחילת הסמסטר וגם במהלכו, כשהרגישו יותר ויותר נוח להביע משוב וביקורת מילוליים על תהליך הלמידה בקורס, הובהר לסטודנטים שאין למשובים אלו, ולאחרים כמותם שנערכו במהלך הסמסטר בעל פה, השפעה כלשהי על הציון בקורס, ולכן הם יכולים לכתוב בלא חשש את דעותיהם האותנטיות, על אף חוסר האנונימיות. כמקובל בניתוח תמטי (Braun & Clarke, 2006) השווינו בין הנתונים

שאספנו - מתוך התייחסות להקשרים, למצבים, ליחסי הגומלין, לאסטרטגיות ולתוצאות שהושגו - המשגנו אותם, יצרנו להם הבניה מחודשת ועיצבנו מודל שאפשר לנו לנסח את 'מודל הלמידה המשחררת', המוצג בתרשים בסוף המאמר.

מרכיבי 'הלמידה המשחררת'

מן הנתונים עלו ארבעת מרכיבי 'הלמידה המשחררת', המבנים את המודל שפיתחנו לאור קישורם להקשרים תיאורטיים רלוונטיים: תהליך המשגה כיתתי, למידה קבוצתית בתהליך חקר, פיתוח תוצר אלטרנטיבי יצירתי והערכה חלופית דיאלוגית.

א. תהליך המשגה כיתתי

תהליכי המשגה היו חלופה להרצאות והתרחשו במליאת הכיתה. בין היתר, נמסר בהם תוכן מפי המרצים ('המלמדים') לסטודנטים ('הלומדים'). הלמידה דרך תהליך המשגה נשענה על שני עמודי תווך השונים מן הלמידה המקובלת: (1) הלמידה התבססה על תהליך המשגה משותף, בין בהמשגת מושג מרכזי במהלך הקורס ובין בהמשגה נקודתית של מושג משני; (2) הלמידה התבססה על דרכי למידה ומתודות משתנות על הציר הדיאלוגי, ובאה לידי ביטוי בעיקר בשיח בין המלמדים ללומדים, וכן בין הלומדים לבין עצמם, בייחוד בהדגשת הבעת רגשותיהם.

המשגה מבוססת על ידע, כלומר על מידע מאורגן. בני אדם קולטים בחייהם מיליוני פריטי מידע שהם שוכחים לבסוף, לפעמים רק כמה רגעים מעטים לאחר שנחשפו אליהם, והם מתמוססים כלא היו. שכחת פרט מידע כלשהו מתרחשת או משום שהוא מנוון או משום שלא הוכן לו 'מגרש נחיתה' במוחם של הקולטים: פרט מידע מתנוון כשהוא חסר הקשר, אך כשיש לו הקשר - אפשר לדעת מתי להשתמש בו, כיצד לשלוף אותו מן הזיכרון ולמקם אותו במיקומו הנכון. כשאדם כלשהו מצליח לקרוא לתופעה כלשהי בשם ולהמשיג אותה, היא נעשית חלק מן הדברים שהוא למד ורכש, אך בלא המשגה יישכח המידע ששמע כשאר פריטי המידע ששמע בחייו ושכח.

הלמידה בתהליך המשגה מארגנת את המידע בקטגוריות ('מגירות'), אך אין היא מסתכמת בקביעת שמות לתוכן שנלמד, כיוון שהיא מכירה בכך שמושג אינו מתמצה רק בהגדרתו התמציתית והמוסכמת, אלא טעון גם במטען תבוני סובייקטיבי ובמטען רגשי ואינטלקטואלי: הוא מכיל זיכרונות, תובנות, נוסטלגיה, דעות, ערכים קשורים ותחושות (Powell & Kalina, 2009). תהליך המשגה של מידע, בניגוד להגדרת מידע, הוא תהליך

על כל המשתמע מכך. לאורך החיים בני אדם משנים את יחסם אל המילים והמושגים ואת משמעותם המקיפה.

המושגים שנלמדו והומשגו בקורס הם 'תרבות הצריכה', 'חשיבה ביקורתית' ו'דיאלוג'. לאורך הסמסטר עסקנו בהמשגת המושג 'תרבות הצריכה' ובקשר שלו לחינוך. ביררנו את המושג והעמקנו בו דרך פרשנויות והיבטים שונים, למדנו היכן ומדוע נוצרה תרבות הצריכה מבחינה היסטורית, דיברנו על השפעותיה בתקופתנו, ראינו כיצד היא משתלטת על מכלול תחומי חיינו, שמענו את דעותיהם של המשתתפים בקורס עליה, ניסינו להבין איפה היא פוגשת אותנו, אמדנו דרכה את הבחירות שלנו, חקרנו את אחד מתחומיה, קראנו עליה, קיימנו ראיונות בנושא, דיברנו עליה עם משפחותינו ועוד. כל הפעולות האלה אפשרו לנו ליצור המשגה מקיפה, משותפת ואישית של המושג 'תרבות הצריכה'. האופן שבו דיברנו על המושג, הזיכרונות מן השיחה עליו והרגשות שהבענו כלפיו - התכנסו כולם, לרבות התובנות הקוגניטיביות שלנו כלפיו, אל 'מגירה' בראשו שנקראת 'תרבות הצריכה'.

מן המשובים של הסטודנטים בשיעורים, המתייחסים לתהליכי ההמשגה, וכן מן התוצרים שהם הפיקו, התבהר לנו שהנקודות שהעמקנו בהן בתהליך ההמשגה כלפי המושג 'תרבות הצריכה' היו מקורות ההשראה המרכזיים והכמעט הבלעדיים שלהם להעמקה בנושא זה. התברר לנו שאומנם המושג 'תרבות הצריכה' לא היה זר לסטודנטים, אך הוא היה דל מאוד, והובן רק במשמעותו הצרה - קנייה אובססיבית של מותגים.

רוב הסטודנטים העידו שהבחינה המחודשת של המושגים וההעמקה בהם פקחו את עיניהם ושינו לא רק את מה שהם חושבים, אלא גם את איך שהם חושבים. כך ניסח זאת אחד הסטודנטים במשוב שלו:

השיעור בו המרצה דיברה על [המושג] תרבות הצריכה כאיזשהו מצב תודעתי קבוע הנוגע לכל היבטי החיים - לא רק צריכת מוצרים, אלא צריכת רגשות והפיכת רגש ל'מוצר צריכה' וכדומה, היה מבחינתי רגע מכונן בתפיסה. ההבנה שהצריכה התפתחה לאיזשהו חוש אנושי נוסף שמאפיל על חיינו, היה עבורי תובנה משמעותית, אולי אפילו מטלטלת.

שיעור גבוה מן הסטודנטיות (יותר מאשר הסטודנטים) התייחסו לעיסוק במושג 'דיאלוג' בכיתה ולחשיבותם של תרבות הדיון והדיאלוג בכיתה. מושג זה השתנה בעבורן לא רק מצד תוכנו, כשדיברנו עליו, אלא גם מצד חווייתו, כשהתנסו בדיאלוג בכיתה ורכשו את היכולת להקשיב ולענות זה לזה בסובלנות. סטודנט אחר התייחס לנושא זה:

מעגל השיח היה חשוב. לעתים רבות אנחנו שוכחים להקשיב ורק מדברים, מתפרצים האחד לדברי השני, והשיח הופך להיות שיח חרשים. כאשר אנחנו יושבים אחד מול השני יותר קל לנו להקשיב לאחר ולהבין שגם דעתו חשובה גם אם אינה מתאימה לשלי.

הלמידה התבססה על דרכי למידה ומתודות משתנות על הציר הדיאלוגי, ובאה לידי ביטוי בעיקר בשיח בין המלמדים ללומדים, וכן בין הלומדים לבין עצמם. תהליכים אלו התרחשו בשיח במעגל ובקבוצות קטנות, סביב טקסטים שונים כגון מצגות, הרצאות, מאמרים, סרטי וידאו, שירים וכדומה. באופן כללי לא התנהלה הלמידה כהרצאה של המרצה שאליה הקשיבו הסטודנטים, אלא המרצים או הסטודנטים שאלו שאלות, ולאחר מכן ענו עליהן יחדיו ודנו בהן. עיקר תהליך הלמידה התבסס אפוא על הצגת תוכן, שאילת שאלות עליו ויצירת שיח משותף בעקבות עמדותיהם, ידיעותיהם, רגשותיהם וחייהם האישיים של המלמדים והלומדים כאחד. חשוב לציין שהרגשות הוכרו על ידינו כבסיס ידע או כמושא למידה, והיו לא פחות חשובים משלל העובדות האובייקטיביות. אחד הסטודנטים התייחס לכך במשוב שלו:

[אני יוצא עם] תובנה שעצם הלימוד של דברים חדשים - לא רק [בדרך] לימוד של 'עובדות', אלא גם [באמצעות] לימוד של 'אמונות', תהליכים ואופני חשיבה וניתוח [...] הוא תהליך בעל מאפיינים בלתי רציונליים, לא לינאריים, מפתיעים ובלתי צפויים [...] [הבנתי זאת] דרך האמירה הלכאורה מאוד מובנת מאליה (שלצערי, מעטים מאתנו מממשים) ש'אנו הולכים ללמד ילדים ולא ללמד חומר'.

ב. למידה קבוצתית בתהליך חקר

שלוש הפדגוגיות שצוינו לעיל (חינוך בלתי פורמלי, דיאלוגי וקונסטרוקטיביסטי), שמהן שאבנו את ההשראה לפיתוח הקורס שלנו וליישומו, באו לידי ביטוי בעבודת חקר בקבוצות קטנות. בתהליך זה הקבוצות היו המקום המרכזי שבו הסטודנטים עיבדו את מה שקרה במליאה ושוחחו על כך באופן תדיר, כך שהלמידה שהתרחשה בפורום הרחב נעשתה אישית ומשמעותית יותר.

1. מקומה ומשמעותה של קבוצת לימוד

למידה משותפת נהוגה כיום בהוראה, ולעיתים קרובות נחשבת מועדפת בכל רמות החינוך ברחבי העולם, ואף נחשבת אחד מסיפורי ההצלחה של הפסיכולוגיה ושל החינוך כאחד.

חוקרים גורסים שקשה כיום למצוא טקסטים על שיטות הוראה, כתבי עת בהוראה, או הנחיות הוראה שאינם דנים בלמידה משותפת (Johnson, Johnson, & Smith, 2007). חיבור עם אחרים מאפשר ליצור תמיכה אמוציונלית ותמיכה חברתית, להרחיב קשרים חברתיים ולהאזין לדעות מגוונות השונות מאלו שאנו דוגלים בהן. רשתות חברתיות וערכים דמוקרטיים אמורים לחזק מחויבות חברתית, אזרחית ופוליטית, לעמוד על חשיבות התלות באחרים (Warren, 2001), ולתרום להגדלת ההון החברתי (Van Ingen & Van Eikck, 2009).

בקורס שלנו פעלו הלומדים בקבוצות שעבדו בסדר עבודה שקבענו מראש (וכפי שיוצג בהמשך המאמר), ובמהלכו עברו הלומדים תהליך חברתי משמעותי ומלמד. אף שאפשר להתייחס אל התהליך החברתי הזה כאל 'ערך מוסף' בלבד, המשגה כזו משמרת את האופי התכליתי של הלמידה: הערך המרכזי בו הוא המחקר והתוצר, ואילו המפגש החברתי הוא ערך מוסף ומשני בלבד. אולם אנו ביקשנו להתייחס אל האינטראקציה בין הסטודנטים, שהתמקדה בידעוניהם ובעמדותיהם בתחום התוכן המבוקש, ולא פחות מכך גם בחייהם בכללותם, לא כאל ערך מוסף, אלא כערך מרכזי ולכל הפחות שווה לערכה של רכישת הידע האקדמי.

כל הסטודנטים ללא יוצא מן הכלל התייחסו לתהליך החברתי כאחת מנקודות החוזקה בחווייתם. תחילה הם התייחסו אליו כאל 'בנוס' לא מתוכנן, שאינו חלק מן הקורס עצמו, אך לאחר שהבהרנו להם שאין זו תוצאה מקרית אלא מגמה של יוצרי הקורס, הם הבינו את מהותו של תהליך הלמידה. כך תיארה זאת אחת הסטודנטיות:

אני לוקחת איתי את התובנה שגם לעבודה בקבוצות יש ערך לימודי וחינוכי: לימוד התלמידים ליצור אינטראקציה עם תלמידים אחרים, פיתוח תקשורת בינאישית, גיבוש וכדומה. ולכן, לצד למידה אינדיבידואלית ומתן משימות אישיות, א חשוב גם על הפעלות בקבוצות.

העבודה בקבוצות היא מעניינת ומאפשרת לאנשים שאינם מתבלטים בקבוצה גדולה להביע את דעתם ולהיות דומיננטיים יותר באינטראקציות של הקבוצה.

2. ניסוח 'שאלה פורייה'

המשימה הראשונה של הקבוצות הייתה לנסח 'שאלה פורייה' על פי העקרונות שהציב הרפז (1999), שאותם למדנו יחד. ביקשנו שהשאלה תהיה בתחום 'תרבות הצריכה' והחינוך. שוחחנו על חשיבה ביקורתית, ביקשנו מן הסטודנטים שיכתבו שאלה ביקורתית, אך לא הגבלנו אותם מעבר לכך. לא היה פשוט לקבוצות להסכים על שאלה שתעמוד בקריטריונים

של שאלה פורייה, לפי אמות המידה המדעיות ובהיקף המתאים. הסתובבנו ביניהם ועזרנו להם לחדד את העמדות והרצונות השונים שלהם ולתווך ביניהם. הנחתנו הייתה, שהחירות לבחור בעצמם את השאלה שבה יעסקו תצמצם את הניכור בתהליך הלמידה ותגביר את היצירתיות והמעורבות בלמידה. כך הובעה גישה זו על ידי אחד הסטודנטים:

בתהליך של למידה משמעותית, צריך לשאוף לכך שהתלמידים יעוררו שאלות (כפי שעשינו בניסוח השאלה הפורייה ותת השאלות שנגזרו ממנה), יאתרו מקורות מידע, יעבדו את המידע ויצרו ידע חדש, ולמעשה, בהסתכלות לאחור, זה בדיוק התהליך שעברנו בקורס.

עבודה על פי שאלה פורייה, בקורס שנמשך שעה וחצי בלבד פעם בשבוע, עוררה גם קשיים. חלקם נבעו ממידת העצמאות הרבה שהסטודנטים נדרשו אליה, וחלקם מכך שהם נדרשו להציב שאלת מחקר רצינית, אך לא נדרשו לענות עליה תשובה מעמיקה. קושי אחר היה כרוך ב'נפילות המתח' שעשויות להתגלות בעבודה על משימה אחת לאורך הקורס. כתב על כך סטודנט שהשתתף בקורס:

הדילמה בה נתקלתי בתהליך - האם אנו יכולים להישאר סביב שאלה פורייה לאורך זמן או שבגלל אופי התלמידים אנו צריכים לקצר תהליכים ולחבר אותם לעיתים יותר קרובות כדי שלא יהיו תלויים יותר מדי זמן באוויר.

3. הצפת ידע אינטואיטיבי על הנושא

לאחר שכל קבוצה בחרה שאלה התבקשו הסטודנטים להציף את הידע הקודם שלהם, את רגשותיהם, עמדותיהם ויחסם האינטואיטיבי לנושא שבחרו בקבוצה. שלב זה נועד לאשר את הידע הקיים אצלם באופן אינהרנטי כבעל ערך, כמו גם כמושא לבחינה מחודשת - להרהור ולערעור. העלאת מחשבות ראשוניות והדרכים למימושן בקבוצה מעניקה לידיעות הקודמות תיבת תהודה המוסיפה ממדים של משמעות וחיוניות לסטודנט שהעלה אותן, וכך מגבירה את פתיחותו ללמוד דברים חדשים.

אחד המסרים שחזרנו עליהם בקורס, ושהסטודנטים התקשו לעכל אותו, היה שלא אנחנו נענה את התשובות, אלא הם ימצאו ויענו אותן בעצמם. תהליך ההצפה היה מעין פרולוג שבישר את ההמשך - הסטודנטים אינם רק החוקרים, אלא גם משתתפי המחקר ומושאיו. הנה למשל דוגמה המבטאת היבט זה:

חלק ניכר מהשיעורים התבסס על למידה עצמאית בקבוצות, כאשר המרצים הסתובבו בין הקבוצות [...] החוויה שלי, וזה גם מה שאני לוקחת איתי מהשיעורים הללו, היא שהמרצים שמו אותנו הסטודנטים במרכז ונתנו לנו המון מקום להביע את עצמנו, לעורר שאלות, לחקור, להיות סקרנים, להיות מעורבים ולהתפתח בקצב שהתאים לנו, ובסופו של דבר כולנו הגענו לתוצרים מאוד יפים.

4. קריאת מאמרים אקדמיים

בשלב השלישי שלחנו את הסטודנטים לחפש ולקרוא מאמרים אקדמיים בתחום השאלה שבחרו. בשלב זה מיקמנו את חיפוש הספרות כחלק אינטגרלי וחיוני להרחבת השאלה. התאמצנו שסקירת הספרות לא תהיה מטלה פורמלית ו'הישג נדרש' שהיחס אליו מנוכר, אלא שלב שעוזר לגבש את השאלה ואת כיווני המחשבה עליה. שאלותיהם עניינו אותנו, והסטודנטים לא נדרשו לענות בסוף הקורס תשובה מקיפה לשאלות אלו. אם השאלה הפורייה שלהם הייתה מסתיימת בשאלות נוספות - מה טוב. המחקר היה מתודה שאפשרה להתנסות בדרכי חשיבה והבניית ידע, ולכן הדיוק האמפירי או 'השורה התחתונה' לא היו בראש מעיינינו. משקלם היחסי של המאמרים היה קטן, והוא עמד על בחינת מידת יעילותם בעיני חברי הקבוצה ובעיני הסטודנט שבחר לקרוא אותם באופן וולונטרי. שלב (קצר) זה נתפס אצל חלק מהסטודנטים כדבר חיובי. כך כתב אחד הסטודנטים במשוב שלו:

לראשונה, נחשפתי להרצאה בנושא השאלה הפורייה, ובהמשך גם בקורסים אחרים ומתוך עניין אישי - למאמריו בתחומי הלמידה הטובה, ההוראה החכמה והמודל השלישי של ההוראה. פשוט נהייתי לקרוא באופן עצמאי ולהעמיק במאמריו [של הרפז].

5. עריכת ראיונות או סקרים

המשימה הרביעית הייתה לערוך ראיונות וסקרים כדי לאסוף ידע רלוונטי הקשור לשאלת המחקר. במליאה לימדנו את הסטודנטים לערוך ראיון ולנתחו כחלק מכלי המחקר האיכותני, או לסקור קבוצת בוחן. ברוח הקורס הענקנו להם כלים בסיסיים ובירכנו אותם בצאתם לדרך. גם בשלב זה לא התעמקנו ברמת המחקר שהם ביצעו, אבל בהחלט עמדנו איתם על היסודות של עריכתו, בכל הנוגע למקרה הספציפי של כל קבוצה. הקבוצה ישבה יחד, בחרה פרופילים של נחקרים וכתבה שאלות, ואנו ליווינו אותם בתהליך זה. לכמה קבוצות נחווה משימה זו כאירוע שהוא 'לא לכאן ולא לכאן', ולעומתן היו קבוצות שממש יצרו את התוצר הסופי, או שהתובנות שלהם התפתחו בהשראת הריאיון או הסקר שערכו.

על תובנות אלו ניתן לעמוד, בין היתר, מן הציטוט הזה:

גם אם לא נתרמתי מכל האספקטים בקורס, אני יכול לקחת לא מעט מהקורס לרפרטואר המקצועי שלי. הייתה לכם משנה סדורה של קורס שכלל חומר תיאורטי על תרבות הצריכה, שאילת שאלה פורייה, איסוף מידע מקדים, [ביצוע] ראיונות, ניתוח והסקת מסקנות והפקת מוצר.

6. ניתוח עמדה וגיבושה

לבסוף, לאחר שהקבוצה עמדה מול המקורות והנתונים שנאספו בארבעת השלבים, החלו הסטודנטים לנסות לגבש עמדה משותפת; למרות השוני בגישות ובתובנות של חברי הקבוצה, עבודתם המשותפת הצליחה לגשר לא מעט על הפערים ביניהם. בשלב זה שוחחה כל קבוצה על הדגשים החשובים לה או על הפתרונות הרצויים בעיניה. רוב חברי הקבוצות רצו להציע פתרונות לבעיה או לשאלה שהתמודדו איתה גם מבלי שהתבקשו לכך, ואילו אנחנו רצינו שהם יסכימו על כמה דברים במשותף. מבחינתנו, התהליך שעברו הקבוצות לא נחשב כישלון אפילו אם חבריהן נשארו חלוקים זה עם זה גם בשלב המסקנות, בין השאר כיוון שרובם שאלו שאלות שכלל לא ידעו לשאול אותן בתחילת התהליך, ומצאו מקומות חדשים לחפש בהם תשובות לשאלותיהם. כך כתב אחד הסטודנטים במשוב שלו:

[התאפשר לי] להביע את עצמי במהלך קבלת ההחלטות על דרכי הפעולה שהחלטנו עליהן ואף לדעת להקשיב לחברי הקבוצה ולשנות דרכי חשיבה וליצור תוצר אחיד, על אף שמצאנו עצמנו כל הזמן משתנים תוך כדי עבודה.

כך יצא שחלק גדול מהסטודנטים סיימו את התהליך יותר מסוקרנים משנכנסו אליו. אחד הדברים החשובים בכינון עמדה הוא הבחירה לחיות על פיה, אולם בשל טבעה הלמידה האקדמית יוצרת נתק בין רכישת עמדה על נושא מסוים ובין שינוי אורחות החיים בעקבותיה. אנו סבורים שבשיטת הלמידה המוצגת בהרחבה במאמר זה מצטמצם החיץ בין מדע ובין עמדה והגשמה, וכך ניתן להחזיר ללמידה את ערכה החינוכי. אצל חלק מהסטודנטים אכן התגלתה הצלחה מסוימת בתחום זה:

מצאתי עצמי יותר ויותר חושב פעמיים לפני שאני רוכש דברים שבעבר בסיטואציות דומות נראו בעיניי 'נחוצים'. בייחוד אני חש בהשפעה שיש למודעות לתרבות

הצריכה על ידי כאבא. אני וילדי בן הארבע משחקים יחדיו הרבה בלגו. בבחירה אם לקנות לגו יקר ומועט חלקים עם 'תוכנית מוכנה' (לבניית דרקון, כלי תחבורה וכדומה), לבין קניית לגו זול ורב חלקים ללא 'תוכנית', אני מעדיף היום את האופציה השנייה, שבראייתי מעניקה לנו חוויה עשירה בהרבה. בעבר, הייתי מעדיף לקנות משהו שיבטיח 'מוצר סופי' מהוקצע יותר, אולם לתחושת, חוויית הבנייה המשותפת ופיתוח הדמיון והכישורים הטכניים היו פחותים בהרבה.

ג. פיתוח תוצר אלטרנטיבי יצירתי

רכיב ייחודי בקורס שלנו היה שהתוצר הסופי, אותו תוצר שלפיו הסטודנטים נמדדו והעריכו את עצמם, היה תוצר חלופי למבחן או לעבודה אישית, ולא רק נלווה להם. ביטול המבחן האישי שינה את דרכי ההערכה בקורס ואת אופיו מראשיתו. משימת הגמר בקורס הייתה פרי יצירה וחייבה יצירתיות. התוצר והעבודה עליו היו משותפים, ומכאן שגם היחסים החברתיים בקבוצה נבחנו. קבוצות שהאווירה בהן לא הייתה נעימה הגיעו לשלב יצירת התוצר בקושי רב, ושלבי תכנון היצירה וביצועה שיקפו לסטודנטים את התנהלותם במהלך הסמסטר. עם זאת, רוב חברי הקבוצות, גם אלו שנתקלו בקשיים, שינסו את מותניהם ועבדו קשה. תהליך זה עודד את החשיבה 'מחוץ לקופסה' שלהם ואת שימושם ביצירתיות ובמשחקיות. דרך התנסות זו קיבלו הסטודנטים שליטה וביטחון להשתמש בכלי עיצוב ובכלים טכנולוגיים, כלים שנעשו חלק בלתי נפרד מפיתוח תוצרים חווייתיים ולא שגרתיים בשדה ההוראה (Hamari et al., 2016). גישה זו הובעה בדבריו של אחד הסטודנטים:

בשלב גיבוש התוצרים ניהלנו שיח והחלפנו דעות ורעיונות בין חברי הקבוצה, גם מעבר לשעות הפורמליות של השיעור. כל זה מוביל אותי להבנה שברגע שיש מטרה מסוימת (וברורה) שכל חברי הקבוצה מחויבים לה, השקעת המשאבים תהיה גדולה הרבה מעבר לחובה הפורמלית.

כמובן, ליצירת תוצר משותף מצטרפים הקשיים שההתנסות מביאה עימה. אחד מן הקשיים האלה מתואר בציטוט הבא:

הצפייה באנשים המכינים משחקים לשיעור העבירה בי תחושת זלזול מסוימת בהתחלה, אך לאחר זמן מה הבנתי עד כמה העניין גאוני ויכול להצלח. התובנה שלי היא שיש לצאת מהקופסה בכל תחום בלי לחשוש, ולא לשלול לפני שאני מנסה.

1. רכישת כלים

ב'מרכז לתכנון לימודים' רכשו הסטודנטים כלי תכנון, עיצוב וביצוע של משחקים חינוכיים על ידי שימוש בכלים טכנולוגיים (תוכנת PowerPoint כמחולל גרפי). בשלושה מפגשים הם נחשפו למגוון שיקולי עיצוב, תכנון ופיתוח, ובמפגש הרביעי הפיקו את המשחקים בפועל. לקראת הפקת המשחקים התבקשו הקבוצות להציג סקיצות ראשוניות, ולאחר ייעוץ מקצועי הכינו סקיצות סופיות. התנסות זו העצימה את ממד ההנאה, כפי שניתן ללמוד משני הציטוטים הבאים:

כל שיעור שם [בסדנא לעיצוב] היה חוויה, ללמוד איך להביע מסר דרך משחק, איך לתכנן ולבסוף להוציאו לפועל.

העבודה בסדנה הייתה מהנה, מצאתי עצמי מגיעה לשם מספר ימים שלא בימי הלימוד שלי.

2. תכנון

בשלב התכנון עסקנו בקשר בין צורה לתוכן. התוצר שהסטודנטים התבקשו ליצור היה משחק קופסה. הזכרנו שמשחק מנוגד לצריכה, מכיוון שכפעולה אנושית משחק הוא פעולה ריבונית של המצאת חוקים, השתתפות פעילה והתאמת האמצעים לצרכים, עקרונות המנוגדים לדפוס הפעולה של הצרכנות, ובוודאי גם לדפוס שמשתרש בתרבות הצריכה. עם זאת, גם בעולם משחקי הקופסה גילו הקבוצות השונות שניתן לבחור משחקים שבאופיים ובצורתם מבטאים תוכן שיותר מתנגד לתרבות הצריכה או כזה שמשלים איתה יותר.

דילמה שעמדה בפני חברי קבוצות רבות התעוררה לאחר שחשבו לתכנן משחק בסגנון 'מונופול'. הם גילו שאומנם תוכן התוצר שלהם מציע התבוננות ביקורתית על נושא תרבות הצריכה, אך דפוס המשחק וה'ניצחון' המצופה בו ומובטח למי שיצרוך ויצבור כמה שיותר כסף, הכפיפו את עצמם להיגיון השולט בתרבות הצריכה. למשל, קבוצה אחת פיתחה משחק שנקרא 'מירוץ לתקנון' והתמקד בתובנות שרכשו בעקבות השאלה הפורייה: מה משפיע וכיצד על בחירת תלמידים את המגמה בחטיבה העליונה - רצונות אוטונומיים או רצונות המושפעים מתרבות הצריכה. בקבוצות אחרות בחרו הסטודנטים ליצור משחק קופסה שזירת ההתרחשות שלו היא הקניון. להלן ציטוט של תובנות שכתבו חברי קבוצה אחת על רציונל המשחק שלהם, כפי שהוצג בדף שגלווה לתוצר בתערוכה בסוף הקורס:

הקניון הופך את כל המותגים לנגישים בתא שטח יחסית קטן. מטרת המשחק לייצר הזדמנות לדיון, בו כל שחקן 'לובש' דמות שונה ממה שהוא בחיי היומיום ומאפשרת לו ללמוד כיצד האחר מתנהג, להבין אותו ואפילו למתוח עליו ביקורת. עצם קיום הדיון מאפשר שיח פורה בין השחקנים והזדמנות ללמוד להכיר אנשים אחרים ולהקשיב לדעתו ועמדתו של האחר.

לאחר שגובש הרעיון ונבחר לו פורמט, הסטודנטים ניגשו למלאכת העיצוב: חיפוש תצלום של מרחב הקניון באיכות טובה שיתאפשר לשלבו במשחק קופסה, בחירת מותגים הרלוונטיים לבני הנוער בישראל, יצירת זהות חזותית, שימוש נכון בגופנים, ושמירה על היררכיה וקומפוזיציה מתאימות (כלי עיצוב שכאמור רכשו הסטודנטים בשיעורים בסדנה לעיצוב). היו סטודנטים שישבו לשחק עם ילדיהם הקטנים או הגדולים כדי לשאוב השראה ממשחקיהם ולהתחקות אחר הקונספטים השונים של אותם המשחקים, וכך לשפר את המשחקים שהם עצמם הפיקו.

3. ביצוע

שלב הביצוע כלל שעות רבות של עיצוב ועבודה במחשב, הדפסת המשחק, הרכבתו, כתיבת החוקים בחוברת המשחק וכתיבת דף הסבר על ההקשר בין המשחק לשאלה הפורייה ולמחקר הקטן שערכו. בשלב זה נפגשו כל הקבוצות כמה פעמים אחר הצהריים בבתים הפרטיים ובילו זמן יחד מחוץ למסגרת הלימודים הפורמלית. כך זמן לא מבוטל של מפגש ושיחות טלפון נעשה חלק מן הקורס, ובמהלכו נוצרו חברויות, שותפות ובילוי משותף. אם למשל בקורס אחר בדרך כלל הסטודנטים מקדישים מזמנם ללמידה אישית למבחן או לכתיבת עבודה, בקורס שלנו הם הקדישו את זמנם למפגש משותף שבו אכלו יחד ארוחות ערב, פטפטו ויצרו יצירה משותפת. על כך ניתן ללמוד מן הציטוט הזה:

העיסוק בבניית המשחק, החל משלב התכנון ועד לשלב המימוש, דרשו השקעה של שעות רבות מחוץ למסגרת השיעורים ויחד עם זאת היו מהנות וחויייתיות.

ד. הערכה חלופית דיאלוגית

הערכת ציונים וקביעת דירוגים תואמות לאופיו של עולם העבודה המוכר כיום. כאנשי חינוך אנו טוענים שהחינוך אינו צריך להשתעבד לעולם העבודה ולחוקיו, ושבין השאר הערכת התלמידים צריכה לתמוך בלמידה ולא להיות התכלית שלה, ההופכת את הלמידה רק למכשיר בידה. לכן, נקודה משמעותית ומכריעה בתהליך הלמידה שיצרנו הייתה צמצום

הרכיב האינסטרומנטלי והתכליתי בקורס על ידי שינוי אופני ההערכה (Wiliam, 2011). כל הסטודנטים קיבלו בקורס ציון גבוה ואחיד, שהיה תלוי בהשתתפותם וברצינותם במהלכו ולא בהישגים מדידים; אם סטודנטים היו מסרבים להשתתף בצורה רציפה או רצינית בקורס ובמשימותיו, הם אכן היו צפויים לקבל ציון נמוך יותר, אך לא היו סטודנטים כאלה בקורס שמוצג במחקר זה. גם יידענו את הסטודנטים מראש על אופן ההערכה בקורס כדי שהציון בו לא יהיה זה שייצור את המוטיבציה שלהם או ישמש מעין 'שוט' שכאילו עשוי 'להצליף' בהם, וכך מידת השקעתם תהיה על פי רצונם. למעשה, רק רצונם ללמוד, להפיק את המרב מן הקורס, להיות גאים בעצמם, להרגיש משמעותיים ולהיות מוערכים על ידי חבריהם ומוריהם - היה הכוח שהניע את בחירותיהם. כך עולה למשל מן הציטוטים הבאים:

תהליך הלמידה, שהתרחש רוב הזמן בלי 'לחץ' של תוצרים והגשות אד־הוק משבוע לשבוע, אלא אפשר דווקא הליכה איטית: חלקה באפלה, חלקה בחושך וחלקה לגמרי באור השמש, אפשרו לקבוצה וליחיד בתוכה התפתחות, היכרות וחשיבה.

נקל לשער מהי תחושתם של תלמידי תיכון כשהם חשים התרוממות רוח מהישג או מתהליך למידה. השמחה וההתרגשות לא יהיו על הישג חומרי או על ציון: הם יהיו על תחושה שקשה להסביר אותה במילים, מעין תחושת שלמות עצמית או תחושת 'גילוי' ילדותית (במובן הטוב של המילה).

זו הייתה התנסות אנושית שאפשרה להטיל ספק באמונה ה'קדושה' שהמבחן, הציון או התחרות משמשים מוטיבציה עיקרית לפעולה, בייחוד לאור התפיסה הרווחת שהם האופנים הבלעדיים להערכת סטודנט, לשיקוף תהליך למידה או ליצירת התקדמות. לאור ההבנה שהלמידה בימינו מגויסת למיון אנשים ולדירוגם, ושתהליכי החשיבה הם כלי שרת בידי עולם העבודה, הבנו שהדרך הטובה לצמצום המכשירנות והניכור המתלווה לה היא מציאת חלופה לצורך החיובי והחשוב של הערכת תהליך הלמידה שהסטודנט עבר ושיקופו. למען האמת, העיקר מבחינתנו לא היה מציאת הדרכים החלופיות להערכתו, אלא עצם האומץ להשתמש בהן. הפרידה מן הציון האישי קשה משום שהיא שוברת מוסכמה רווחת כל כך עד שנדמית לנו כאמת שאי אפשר לערער עליה.

לאורך הקורס קיימנו רפלקציה מתמדת והסטודנטים נדרשו לחשוב על מקומם ביחס לתוכן הקורס ולתהליך שהם עוברים בו, על התכנים שהפנימו ועל תחושותיהם כלפיהם. ברוח הדיאלוגית ששרתה בקורס גם אנחנו עמדנו לא פעם בפני משוב ביקורתי קשה מצד הכיתה,

כתגובת נגד למהפכנות שקורס זה הביא איתו. על הקושי להסכים או להתמסר לשינויים ניתן ללמוד מן הדברים שכתב אחד הסטודנטים:

סיבה אינהרנטית [לכך שהבעתי התנגדויות בשיעור] קשורה בקושי שלי להיפתח לדברים חדשים. זאת, במיוחד שבמציאות שאני מצייר לעצמי 'הישן והטוב' עובד, אז למה לשנות אותו? אגב, בסוף התהליך אני סבור שטעיתי. התהליך והשיטה הוכיחו עצמם ומבחן התוצאה מדבר בעד עצמו.

זו הייתה עמדה חשופה ולא פשוטה, אך אנו למדנו מהבעת עמדות כאלה. בזכות המשוב והדיאלוג המתמיד בינינו לסטודנטים השתפרו לאורך הקורס תחושותיהם של רובם.

1. הצגה ומשוב כיתתי

במהלך הקורס נדרשה כל קבוצה לספר פעמיים במליאה על התקדמותה בפיתוח התוצר ובמענה לשאלה הפורייה ששאלה: הפעם הראשונה בשלבים הראשונים של תהליך יצירת התוצר (בפורום חצי כיתתי), והשנייה בסוף התהליך - כשהתוצר היה גמור. העמידה מול הכיתה והדרישה להסביר היכן תהליך היצירה עומד או מה יצא בסופו, סיפקו לסטודנטים הזדמנות לרפלקציה. במעמד זה כל סטודנט כיחיד, וכל הסטודנטים בכל קבוצה, התבקשו להעריך את עצמם ולבחור את המילים שבהן ישתמשו לתיאור התהליך. הם שחזרו את הנקודות החיוביות והשליליות ואת ההצלחות והכישלונות, וציפו לקבל הערכה חברתית כלפי הישגיהם. במשוב הכיתתי צפו להתרשמות לצד הביקורת, הסקרנות וחוסר העניין, וגם מדידת רמת הביצוע ביחס לפוטנציאל הגלום ברעיון ובשאלה הפורייה, או ביחס לעבודות אחרות. אף שגם בהערכה חלופית אי אפשר לבטל את היחסיות הטמונה בכל הערכה, בכל זאת הערכה של קבוצה, שנעשית בדיאלוג ואינה מסתכמת במתן ציון, מצמצמת את הממדים המנוכרים והתחרותיים (דירוג הלומדים על פי מדדים שרירותיים וחיצוניים) ומשאירה את הממדים החשובים (כגון בחירה, יוזמה ואחריות). הערכה כזו אינה קשה פחות, אך יעילה וקרובה הרבה יותר לאופן שבו אנשים מוערכים ומעריכים זה את זה בעבודתם ובאינטראקציות ביניהם.

במפגשי הסיכום הציגו הקבוצות את תהליך עבודתן, את המחקר שערכו, ובעיקר את המשחק שיצרו. הם התכוונו למפגשים, והמחשבה שהם יציגו את עבודתם מול כל הכיתה 'גייסה' אותם לא פחות מן המחשבה שהיו מקבלים עליה ציון מן המרצים בלבד. במהלך המפגשים שאלה הכיתה שאלות והציעה הצעות לייעול התוצר ולשיפורו. הסטודנטים שהציגו

את התוצרים שלהם במפגשים הרגישו גאווה, והיה ניכר שהתוצר נחשב אישי מאוד בעיניהם, ושהם חשים כלפיו שייכות, אחריות, גאווה והתרגשות. מקצת מתחושות אלו מוזכרות בציטוטים הבאים, ויש להזכיר שוב שמדובר באנשי כוחות הביטחון לשעבר, וניכר שהם הביעו את רגשותיהם במשורה:

כשקיבלנו את המשימה לעשות משחק, לא האמנתי שאבצע את המשימה ביצירתיות. הייתי בטוח שאקח מוצר מדף (כמו מונופול, סולמות וחבלים או רביעיות) ואבצע עליו התאמה שתענה לצרכים. חיפשתי משהו אחר, לשמחתי גם הקבוצה נרתמה לחשיבה מחוץ לקופסה. העובדה שיצרנו משחק ואני באופן אישי עיצבתי אותו (ללא שום כישורים מקדימים!) גרמה לי לחוויה של הצלחה, מסוגלות ותובנה שיש בכל אדם דברים נסתרים שנדרש רק לקלף את השכבות ולגלות אותם.

[זו הייתה] חוויה אישית מרגשת [עבורי]. במידת מה המשחק שיצרנו בקבוצה היה בראייתי תוצר מזוקק של תהליך הלמידה והחשיבה שעברנו בנושא.

2. חשוב קבוצתי

גם בפעילות של קבוצות העבודה בוצעו משובים. חילקנו להם דפי שיחה שבהם רשמנו שאלות שזימנו אותם לשוחח, להתבונן ולתת משוב אחד לשני על תהליך העבודה הקבוצתי; הסטודנטים נדרשו להגיש את דף התשובות הקבוצתי. השאלות עסקו בתהליך העבודה ובתובנות המשותפות שלהם מן הנושא הנבחר. הם התבקשו לכתוב אילו שאלות, ולא אילו תשובות, נשאר להם בסוף תהליך העבודה. במשוב זה נחשפו הסטודנטים לחוויות השונות של חברי הקבוצה ולמקומם בקבוצה בעיני חבריהם. יש להעיר שמידת האינטימיות בכל קבוצה נקבעה לפי רצונה, ואף שייטכן שחברי הקבוצות בחרו שלא לשתף בכל תחושותיהם כלפי תהליך העבודה, עצם הימצאותם במפגש שנשמעות בו חוויות שונות מזמנת תובנות אישיות למי שירצה לקבלן. השאלות שהעלו נגעו לכמה נושאים, לדוגמה:

- חשיבה ביקורתית על החינוך בישראל: "האם השיטות הפרוגרסיביות בחינוך אכן נושאות בשורה? [...] כיצד ועד כמה נכון לשלב שיטות הוראה שונות בתוך ספר 'רגילים'?"
- התלבטות בנוגע ליכולתם להטמיע גישה זו בבתי הספר שבהם ילמדו: "האם בבית הספר בו אלמד אצליח לשלב שיטת לימוד זו? או שמא אבחר בשיטה המסורתית כי אני מורה חדש ואולי זה לא יצליח?"

- ותהייה בנוגע למסוגלותם לאפשר לתלמידיהם לחוות חוויה דומה: "איך להישאר רלוונטי כמורה ולקדם למידה משמעותית אמיתית".

3. משוב אישי

המשוב האחרון בקורס היה דף אינטרוספקציה אישי להגשה. השאלות בו התמקדו בתהליך האישי שכל סטודנט עבר, בדעתו של הסטודנט על הקורס ובמידה שבה הקורס 'פגש' אותו. הסטודנטים גם נשאלו על מקומם ועל תפקידם בקבוצתם ועל מה שרכשו בקורס. להלן כמה תובנות קוגניטיביות ורגשיות שעולות מרפלקציה שכתב אחד הסטודנטים:

נקודה רביעית ואחרונה, שבעיניי היא המשמעותית ביותר כאיש חינוך, היא ההכרה במקומו של הרגש בתהליך החינוכי. שלבי העבודה האחרונים בקורס [...] התאפיינו בסוג של אופוריה, שמחה והתרגשות [ההדגשה במקור]. ההבנה שלי היא, שבתהליך ההוראה עליי לחשוב 'כיצד אגרום לתלמידים לחוש שמחה?', לא במובן הפופוליסטי, אלא במובן של יצירת תחושת סיפוק, גילוי, או לחילופין יצירת אווירת גיבוש חברתי (שמאוד אפיינה את שלבי העבודה האחרונים שלנו), אשר מצדן ייצרו תחושת שמחה וחיבור רגשי לחומר הנלמד. זו משימה קשה, אולם יש חשיבות רבה שיתקיימו אותם חיבור רגשי וחדוות לימוד, ולו בחלק מתהליך ההוראה.

ציטוט זה מסכם את מטרתה של הלמידה המשחררת ומביא עדות מסוימת להשגתה. הלמידה שפיתחנו, המורכבת מתוכן אך בעיקר מצורת למידה ייחודית באקדמיה, מכוונת לשחרור היצרים והרגש בפעולת הלמידה, לצד תובנות קוגניטיביות. הסקרנות, ההתרגשות, השמחה והסיפוק מאותו רגש של גילוי לא נוצרו מתוך חשיפה לתובנה חדשה או מידע חדש מסעיר, אלא מתוך הגילוי העצמי והמשותף, מתוך מציאתו בתוך נפשו של הלומד פנימה. זהו מעשה החינוך האמיתי. הדרך להגיע אליו היא צמצום ממדי הניכור ככל שניתן, בין השאר גם על ידי סילוק אופני ההערכה המנוכרים. ספק אם הסטודנט היה יכול להרגיש תחושה זו כשציון הקורס היה עומד לנגד עיניו או צורך ההישרדות לעבור אותו בשלום. ספק אם הגילוי היה נוצר בישיבה עצמית מול מאמר. ספק אם הוא היה מופיע גם בקורס שמהלך העבודה בו ידוע מראש. איכותה של הלמידה המשחררת אינה בחשיפה למידע רב, אלא בחיבור בין רכישת ידע, רגש והשתנות תובנותיו של הסטודנט על עצמו ועל העולם. חיבור זה יוצר את הדחף להמשיך לעבוד בכיוון ובסגנון כאלה.

סיכום

במאמר זה ניתחנו את מאפייני הקורס 'למידה משמעותית וביקורתית', שנלמד בתוכנית להכשרת מורים להוראה. למודל הקורס, שפיתחנו ועיצבנו מספר שנים, מתוך ההתנסות שלנו בעולם החינוך, קראנו 'למידה משחררת' (מוצג בתרשים בסוף המאמר). המודל מבוסס על שלוש פדגוגיות: החינוך הבלתי פורמלי, החינוך הדיאלוגי והחינוך הקונסטרוקטיביסטי, והוא מורכב מארבעה מרכיבים השזורים זה בזה: תהליך המשגה כיתתי, למידה קבוצתית בתהליך חקר, פיתוח תוצר אלטרנטיבי יצירתי והערכה חלופית דיאלוגית.

המודל נקרא 'למידה משחררת' משום שיש בה 'שחרור מ...' ו'שחרור ל...': שחרור מן הניכור המתלווה לתהליך למידה פרטני, נטול התנסות או השתתפות, ובעל תכלית אינסטרומנטלית של השגת ציון; ושחרור של כוחות היצירה, הסקרנות, הארוס, היצירתיות וההמצאה הטמונים בבני האדם, המאפשר לבטא אותם באופן חיובי ומיטיב.

מטרת הקורס הייתה להעניק לסטודנטים כלים, ידע ומיומנויות להתמודד עם האתגרים המצפים להם בשדה החינוך. ואכן, הקורס שלנו סיפק לתלמידינו תהליכים ניסיוניים, יצירתיים ומאתגרים, ועזר להם לפתח אסטרטגיות חשיבה ברמה הגבוהה ביותר (Rhashvinder, Charanjit, Tunku, Nor, & Tarsem, 2018). רצינו שהקורס ישמש להם מודל לנהיגה להוראה החדשנית שהם נדרשים ליישם בשדה החינוך, וגילינו שהתנסות עצמית בלמידה כזו אפשרה להם להבין מה מצופה מהם, וכן להרגיש תחושת מסוגלות גבוהה יותר לביצועה מכיוון שהדרך אליה עשויה להיראות עמומה פחות אם מתנסים בה. יתר על כן, חשבנו שהתמודדות עצמית וקבוצתית עם קשיים הטמונים בלמידה כזו תאפשר להם להיות סובלניים ואמפתיים יותר כלפי עצמם וכלפי תלמידיהם במהלך הלמידה.

ציפינו שלמידת נושא שנבחר על ידי הלומדים עצמם באמצעות תהליך חקר תהיה משמעותית עבורם (וינברג, 2016) ותאפשר להם להבין באמת מהו משמעותו של המושג השחוק לכאורה - 'למידה מתוך מוטיבציה פנימית'. רצינו שהסטודנטים ילמדו בתהליך למידה משמעותי מתוך דיאלוג, דרך הנתפסת כחשובה בכפר הגלובלי שאנו חיים בו. ביקשנו שהסטודנטים יתנסו בפועל בלמידה כזו, ולא רק ילמדו על למידה בתהליך חקר הכוללת דרכי הערכה חלופיות, ושהם יגלו את היתרונות בה לצד הקשיים הטמונים ביישומה בפועל. קיווינו שבעקבות כל אלה יגבשו הסטודנטים 'אני מאמין' אישי ומקצועי המתרחק מהיבטים אינסטרומנטליים, או לפחות יתלבטו אם יש צורך לשנות את דרכי ההוראה, ושיתנסו ויאמינו שדרך זו מובילה לשחרור מן הניכור הטמון בלמידה המסורתית.

ואכן, הממצאים מלמדים שעל אף הקשיים שנבעו מן הצורך להתמודד עם הדרישה לוותר

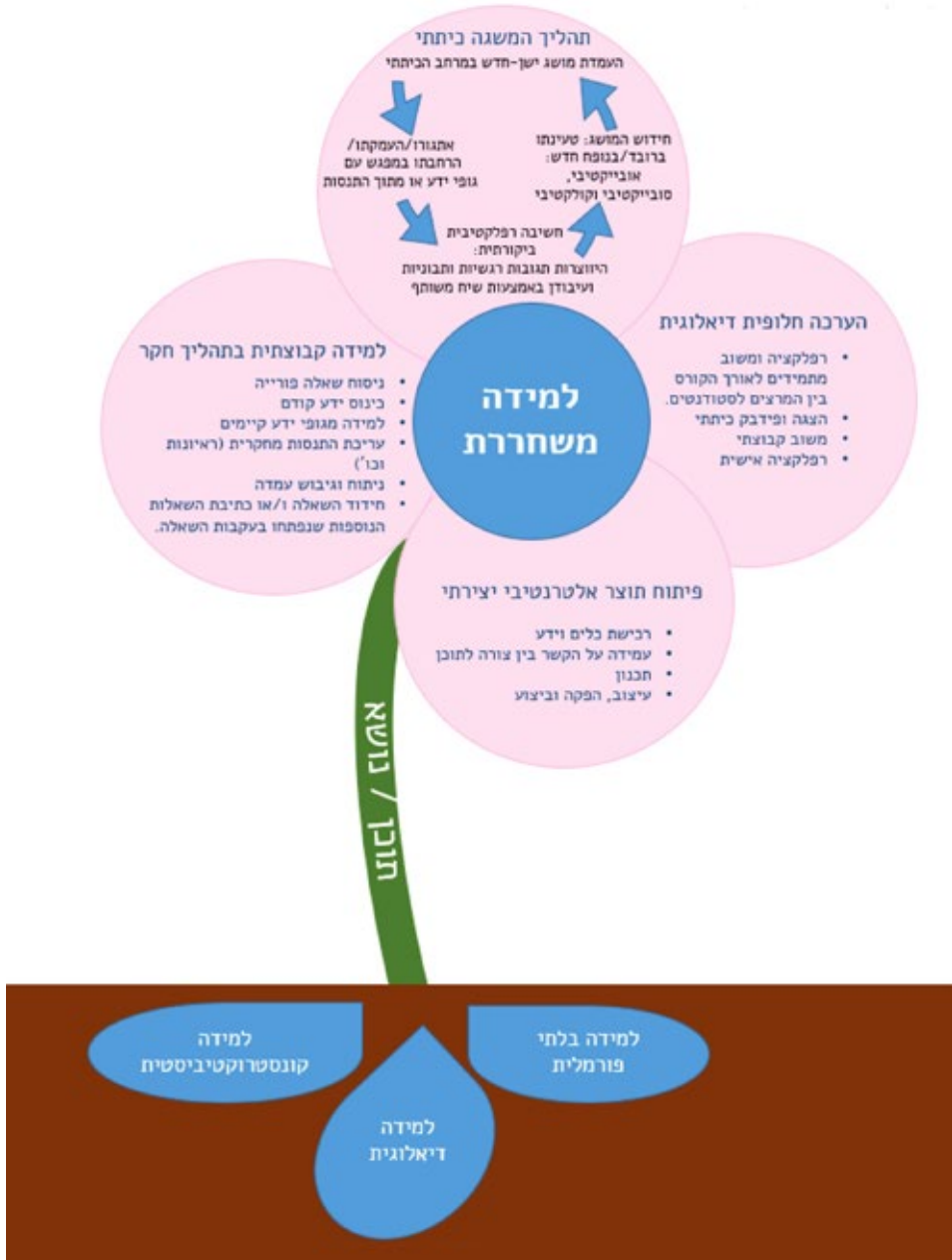
על הידוע והמוכר ולהתייחד עם עמימות ועם שינוי מהותי במקומו של הלומד ביחס למקומו של המרצה, כל הסטודנטים עברו תהליך משמעותי בקורס, גם אלה שהתקשו בו הכי הרבה; במידה רבה אפשר לומר שכל אחד התקדם לפי המידה שהתאימה לו. ההתנסות בקורס אפשרה לרוב הסטודנטים לפרוץ את כבלי הגישה של הלמידה המסורתית ולרקום במקומם תובנות חדשות על חשיבות ההוראה ודרכי ההוראה הרצויות בתהליך למידה משחררת ומשמעותית. גם הבוודים שאפילו בסוף הקורס עוד התקשו להשתלב במודל הלמידה המשחררת - בין היתר מכיוון שהתקשו לשנות את תפיסותיהם, לא הסכימו עם הגישה עצמה, או הביעו חשש שיאבדו שליטה וכדומה - בכל זאת נחשפו אליה וערכו רפלקציה אישית שכללה חשיבה על התהליך שחוו ועברו.

אנו מקווים שמתווה ההוראה שנידון כאן ישמש בסיס להעמקה ולהרחבה של הניסיונות לשלב שיעורים כאלה בתוכניות להכשרת מורים, תוכניות שאמורות להכשיר אותם להסתגל לשינויים אך למעשה משתמשות כיום רק בסגנון למידה מסורתית. להערכתנו, ניתן ליישם מודל זה בתחומי דעת שונים ולא רק בתוכניות להכשרת מורים, כפי שהקורס הספציפי שנידון כאן עסק בנושא תרבות הצריכה, הלקוח מעולם הסוציולוגיה, על פי מודל 'הלמידה המשחררת'.

אנו מאמינים שכדי להרחיק את הניכור מחוויית הלמידה יש להתרחק מערכיו התכליתיים והאינסטרומנטליים של עולם העבודה. אחת המטרות שהזכיר אחד הסטודנטים בסיכום תהליך הלמידה בקורס מבהירה יפה את הצלחתו של הקורס שנידון כאן בהרחבה:

גם סירת גומי קטנה תצליח, בסופו של דבר, להזיז אניית סוחר' - משפט שאמר לי מפקד נערץ בצבא. כך אני רואה את ה'למידה המשמעותית' אליה נחשפתי במהלך קורס זה. אומנם מערכת החינוך במדינת ישראל עדיין נשענת על יסודות של הלימוד הפרונטאלי, אך תחושתי היא שמתחיל כאן תהליך של שינוי מהותי, איטי מאוד, שמובל על ידי השטח (בתי הספר והמוסדות האקדמיים המכשירים מורים) ושעם מספיק התעקשות ונחישות, יצליחו להשיג את המטרה ולחולל שינוי זה בכלל המערכות החינוכיות, באופן הלימוד.

מודל הקורס "למידה משחררת"



מקורות

- אייזנשטדט, ש"נ (1984). **המהפכה וטראנספורמציה של חברות: מחקר השוואתי של ציביליזאציות**. ירושלים: מוסד ביאליק.
- אלוני, נ' (עורך). (2008). **דיאלוגים מעצימים בחינוך ההומניסטי**. תל אביב: הוצאת הקיבוץ המאוחד.
- אלט, ד' (2014). תרומתה של סביבת למידה קונסטרוקטיבית להשתתפות בתהליכים דמוקרטיים בקרב מתבגרים. **מגמות, מט(4)**, 775-795.
- בובר, מ' (1959). **בסוד שיח: על האדם ועמידתו נוכח ההווה**. ירושלים: מוסד ביאליק.
- ברגמן, ש' (1974). **הפילוסופיה הדיאלוגית מקירקגור עד בובר**. ירושלים: מוסד ביאליק.
- ברוקס, ז"ג, וברוקס, מ"ג (1997). **בחיפוש אחר הבנה: לקראת כיתה קונסטרוקטיביסטית**. ירושלים: מכון ברנקו וייס לטיפוח החשיבה.
- גלילי-שכטר, ע' (2014). האם ניתן להכשיר מורים להוראה משמעותית של טקסטים? **ביטאון מכון מופ"ת**, 52, 16-21.
- דה-מלאך, נ' (2008). **לא על היופי לבדו: על הוראה ביקורתית של ספרות**. תל אביב: הוצאת הקיבוץ המאוחד.
- דוברין, נ' (2015). **שוויון הזדמנויות בהשכלה: חסמים דמוגרפיים וסוציו-אקונומיים** (נייר עבודה מס' 91). ירושלים: אגף המדען הראשי, הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה. www.cbs.gov.il/he/publications/DocLib/pw/pw91/pw91.pdf
- דר, י' (2012). המודל של הבלתי פורמליות: מדגם של ארגון חיברות לצופן של סדר חברתי. בתוך: ת' רפפורט וא' כהנא (עורכים), **הסדר החברתי והקוד הבלתי-פורמלי (עמ' 65-88)**. תל אביב: רסלינג.
- הרפז, י' (1999). לקראת הוראה ולמידה בקהילת חשיבה. **חינוך החשיבה**, 18, 6-31.
- הרפז, י' (2010). "חותר לניידות מתמדת". **הד החינוך, פד(4)**, 82-88.
- הרפז, י' (2013). **הבוגרים הרצויים: לקראת הגדרה מחודשת**. **הד החינוך, פז(4)**, 32-37.

- ויגוצקי, ל' (2004). למידה בהקשר חברתי: התפתחות התהליכים הפסיכולוגיים הגבוהים. תל אביב: הוצאת הקיבוץ המאוחד.
- וינברג, י' (2016). מחקר ופרקטיקה בשדה החינוך: הילכו יחדיו? בתוך: י' וינברג (עורכת), **חינוך בעידן של אי-ודאות** (עמ' 25-58). תל אביב: רסלינג.
- חן, ד' (1999). **בית הספר העתידי 'כרמים': בין תיאוריה למעשה**. תל אביב: רמות.
- כהנא, ר' (2000). לקראת תיאוריה של בלתי פורמליות והשלכותיה לנעורים. ירושלים: המחלקה לסוציולוגיה ואנתרופולוגיה ובית הספר לחינוך, האוניברסיטה העברית בירושלים.
- כוח המשימה הלאומי לקידום החינוך בישראל (2005). **התוכנית הלאומית לחינוך: כי לכל ילד מגיע יותר**. אוחזר מתוך www.makorrishon.co.il/nrg/images/stuff/news/Dovrat_05.01.05.pdf
- לזו, א' (1992). שיקום 'הזיכרון האורגני' על פי משנתו של מרטין בובר. בתוך י' קלמן ופ' מנדס-פלור (עורכים), **מרדכי מרטין בובר במבחן הזמן** (עמ' 81-97). ירושלים: מאגנס.
- לידור, ר' (2017). המכללות להוראה צריכות להפוך למגדלורים של מחקר וחדשנות. אתר **The Marker** (13.12.2017). www.themarker.com/opinion/1.4703480
- לם, צ' (2000). לחץ והתנגדות בחינוך: מאמרים ושיחות. תל אביב: ספריית פועלים.
- למפרט, ח' (2008). **חינוך אמפתי כביקורת הניאו-קפיטליזם**. תל אביב: רסלינג.
- למפרט, ח' (2013). **ילדים חסרי ערך: על מחירי החינוך ההישגי**. תל אביב: מכון מופ"ת.
- מרבך, ע' (2014). מסע לקידום הוראה משמעותית. **ביטאון מכון מופ"ת**, 52, 67-73.
- מרקס, ק' (1975). **כתבי שחרות**. מרחביה: ספריית פועלים.
- סזן, מ' (2014). מה ניתן ללמוד מצירי המערות על למידה משמעותית בהכשרת מורים? **ביטאון מכון מופ"ת**, 52, 34-40.
- סילברמן-קלר, ד' (2007). קווים לתהליכי פרופסיונליזציה בתחום החינוך הבלתי פורמלי. **דפים**, 45, 90-113.
- קוליקנט, י' (2012). מורים והוראה בעידן הידע. **דפים**, 54, 11-19.
- רש, נ' (2004). **צדק בבית ספר: תפיסות של תלמידים ומורים בדבר צדק בחלוקת ציונים**

(דו"ח למקבלי החלטות ומעצבי מדיניות). ירושלים: בית הספר לחינוך, האוניברסיטה העברית בירושלים.

תדמור, י' (2014). החינוך כדיאלוג מעצב בשאלות האדם. *מחשבה רב-תחומית בחינוך ההומניסטי*, 9, 87-90.

Beauchamp, C., & Thomas, L. (2009). Understanding teacher identity: An overview of issues in the literature and implications for teacher education. *Cambridge Journal of Education*, 39(2), 175–189.

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101.

Brown, G., Baull, J., & Pendlebury, M. (1997). *Assessing student learning in higher education*. London, England: Routledge.

Dewey, J. (1938). *Experience and education*. New York, NY: Macmillan.

Hamari, J. A., Shernoff, D. B., Rowe, E. C., Coller, B. D., Asbell-Clarke, J. C., & Edwards, T. (2016). Challenging games help students learn: An empirical study on engagement, flow and immersion in game-based learning. *Computers in Human Behavior*, 54, 170–179.

Hooks, B. (2014). *Teaching to transgress: Education as the practice of freedom*. New York, NY: Routledge.

Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Smith, K. (2007). The state of cooperative learning in postsecondary and professional settings. *Educational Psychology Review*, 19(1), 15–29.

Kant, I. (1979). *The conflict of the faculties* (trans. by M. J. Gregor). New York, NY: Abaris Books.

Macedo, D. (2016). *Pedagogy indignation*. New York, NY: Routledge.

Mann, S. J. (2001). Alternative perspectives on the student experience: Alienation and engagement. *Studies in Higher Education*, 26(1), 7–19.

- Mayo, P. (Ed.). (2010). *Gramsci and educational thought*. Oxford, England: Wiley-Blackwell.
- Mills, S., & Kraftl, P. (Eds.). (2014). *Informal education, childhood and youth: Geographies, histories, practices*. London, England: Palgrave Macmillan.
- Nicol, D. (2009). Assessment for learner self-regulation: Enhancing achievement in the first year using learning technologies. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 34(3), 335–352.
- Powell, K. C., & Kalina, C. J. (2009). Cognitive and social constructivism: Developing tools for an effective classroom. *Education*, 130(2), 241–250.
- Resnick, M. (2002). Rethinking learning in the digital age. In G. Kirkman (Ed.), *The global information technology report: Readiness for the networked world* (pp. 32–37). New York, NY: Oxford University Press.
- Rhashvinder, K. A. S., Charanjit, K. S. S., Tunku, M. T. M., Nor, A. M., & Tarsem, S. M. S. (2018). A review of research on the use of higher order thinking skills to teach writing. *International Journal of English Linguistics*, 8(1), 86–93.
- Richardson, V. (2003). Constructivist pedagogy. *Teachers College Record*, 105(9), 1623–1640.
- Sawyer, R. K. (2010). Learning for creativity. In R. A. Beghetto & J. C. Kaufman (Eds.), *Nurturing creativity in the classroom* (pp. 172–190). New York, NY: Cambridge University Press.
- Seng, T. O. (2000). Thinking skills, creativity, and problem-based learning. Paper presented at the 2nd Asia Pacific Conference on Problem-Based Learning, December 4–7. Retrieved from <http://pbl.tp.edu.sg/Others/Articles%20on%20Others/TanOonSeng.doc>
- Van Ingen, E., & Van Eijck, K. (2009). Leisure and social capital: An analysis of types of company and activities. *Leisure Sciences*, 31(2), 192–206.
- Warren, M. E. (2001). *Democracy and association*. Princeton, NJ: Princeton University Press.

Wiliam, D. (2011). What is assessment for learning? *Studies in Educational Evaluation*, 37, 3–14.

הערות

- 1 ראו למשל את הניסוח של מסקנות ועדת דוברת, הידועה גם בשם 'כוח המשימה הלאומי לקידום החינוך בישראל': "כחברה משכילה מאוד תוכל ישראל לקיים כלכלה חכמה ויעילה, בעלת כושר תחרות משתפר, שתבטיח לה את יתרונה היחסי בתחרות הכלכלית העולמית ותעלה את רמת החיים של כל תושבי המדינה" (כוח המשימה הלאומי לקידום החינוך בישראל, 2005, עמ' 24).
- 2 מרכז בובר לחינוך דיאלוגי (או בשמו הקודם: 'בית המדרש למורי עם על פי משנתו הדו שיחית של מרדכי מרטין בובר') הוקם במכללה האקדמית בית ברל בשנת 2000, והוא מתמחה בהכשרת מחנכות ומחנכים לפעול על פי פדגוגיה בלתי פורמלית ודיאלוגית המותאמת לאתגרי החברה הישראלית והחינוך בישראל בפתחה של המאה ה-21.

על המחברים

ד"ר **טלי היוש** היא אחראית ראשית לאקרדיטציה של אקדמאים בתוכנית להסבתם להוראה, וראש התוכנית 'צוות - הטובים בחינוך' להכשרת בוגרי כוחות הביטחון להוראה, במכללה האקדמית בית ברל. היא מלמדת גם בתוכניות לתואר שני בייעוץ חינוכי, בלקויות למידה ובקידום נוער (מלווה סטודנטים בכתיבת עבודות גמר וסמינריונים ומלמדת מתודולוגיה איכותנית), וכן מלמדת שיעורים מגוונים המתמקדים בפדגוגיה בלתי פורמלית בתוכניות להכשרת מורים להוראה. תחומי מחקריה העיקריים הם תרבות הפנאי וצריכתו, הוראה ולמידה בלתי פורמלית במסגרות פורמליות, ומתודולוגיה איכותנית. בשנים האחרונות ביצעה מחקרים בתחומי החינוך, הפנאי והצריכה, ובדרכי הוראה בלתי פורמליות במסגרות פורמליות ומשמעותן לתהליך הלמידה וללומדים. בשנת 2018 פורסמו ספרה 'פנאי רציני: על תרבות וצריכה אחרת בימינו' (תל אביב: רסלינג); ספרה 'אחרי הצלול: עולם הפנאי של ילדים ובני נוער', בשותפות עם פרופ' נאסר־אבו אלהיג'א (ירושלים: מאגנס); וכן החוברת 'מפגש' (מס' 28), שהתמקדה בתרבות הפנאי של ילדים, נוער וצעירים בישראל, ובה שימשה עורכת אורחת (לצד פרופ' מאיר טייכמן).

ראם שמואלביץ' הוא סטודנט, מרצה, חוקר ופעיל במרכז לפדגוגיה דיאלוגית במכללה האקדמית בית ברל, מטעם 'המרכז החינוכי להתחדשות שתפנית' של תנועת 'דרור ישראל'. בשנים האחרונות הוא מרצה בקורסים המתמקדים בחינוך בלתי פורמלי בתוכניות להכשרת מורים להוראה. הוא מחנך בבית הספר התיכון 'אדם חברה וטבע', הדוגל ברוח דיאלוגית ובלתי פורמלית. בנוסף, הוא מרכז את קהילת 'שכנותא' (קהילת תושבים משימתית) בשכונת הדר בחיפה, כותב מאמרים בעיתון 'דבר ראשון' ופעיל חברתי.