

# תחושות של למידה משמעותית והשלכותיהן לחינוך ולהכשרת מורים

אמנון גלסנר, המכללה האקדמית לחינוך ע"ש קיי

## רקע

בחלק ממפגשי הלמידה בהנחייתי, אני נוהג לבקש מסטודנטים לפשפש בזיכרונם ולדלות משם סיפורי מקרה שבהם חשו שחוו למידה משמעותית.

בשיחות אלו עולים בעיקר סיפורי התמודדות והתנהלות מול אתגרים וקשיים מהחיים: חוויות של גילוי, פליאה, חיפוש, התבוננות חדשה על העולם, ותרומה ועשייה למען אחרים. ישנם סיפורי מפגשים? או סיפורי מקרה? תוך אישיים ובין-אישיים במשפחה ובין חברים.

כמעט ולא מוזכרות סיטואציות למידה מתוך עולם הלמידה הפורמלי במהלך שיעורים בבית הספר. נתון זה אומר דרשני ומעלה שאלות ותהיות

## תחושות של למידה משמעותית

מהמונח למידה משמעותית משתמע שהיא למידה היוצרת משמעות בעלת ערך ללומד, כלומר, שהיא משמעותית לו, הלומד מודע לה או להשלכותיה וכנראה מכיר בערכה עבורו. השתמעות זו היא גם מכנה משותף להגדרות שונות של למידה משמעותית, כמו זו של קניאל (2006) ולאחרונה כמו זו של שר החינוך, הרב שי פירון. ראוי לציין שמה שמשמעותי עבור האחד אינו בהכרח משמעותי עבור האחר. למרות החוויה הסובייקטיבית, בדרך כלל עולה מגוון תחושות משותפות שנצברות יחד לתחושת חוויה של למידה משמעותית. תחושות משותפות אלו הן למשל:

- צריבה בזיכרון: הסיטואציה או הנלמד ממנה נחקקים בזיכרון בין אם הסיטואציה נעימה ובין אם היא קשה או אפילו טראומטית.
- תחושת רלוונטיות: חשים קשר ישיר של מה שנלמד לסוגיות ולהתמודדויות בחיים. הכרה בחשיבות ובערך של הנלמד לחיים ולהתנהלות בתוכם (דיואי, תש"ך; Brandt, 1998).
- חישה באמצעות חוש אחד או דרך צירוף או מכלול של חושים: מגע, ראייה, שמיעה, ריח (גלב, 2005).
- תחושה של "נפילת אסימון" שמביאה לתודעה, הארה והבנה או הבנה שונה ואחרת של דברים.
- תחושת התעוררות של עניין, סקרנות, פליאה, ומוטיבציה לחקור, לברר, לשאול ולגלות (גלב, 2005; שפירא, 2012).

- תחושת גילוי האסתטיקה שמצויה בפרטים שמרכיבים את המציאות ובשלם הגדול. גילוי היופי הקיים ברעיונות, בהתרחשויות, במושגים ובתאוריות של עולמות הדעת והתוכן השונים (ארגון העולם) ואפילו בשגרת העשייה היום-יומית.

- זיהוי קשרים חדשים שלא מובנים מאליהם, מה שפסיג קורא תחושת השבחה (melioration) (פסיג, 2006).

- תחושה של 'למידה משמעותית' שעולה רק בדיעבד, למשל בעקבות שימוש משמעותי בנלמד. בדצמבר 2002, טילי סמית' ניצבה על חופי תיאלנד, חזתה במים הנסוגים ללב ים ונזכרה במה שלמדה על צונאמי בשיעור גיאוגרפיה בבית הספר. הזיכרון שימש אותה כדי להזהיר את משפחתה וכ-100 נופשים אחרים ולהציל את חייהם מפני גלי הצונאמי. ההצלחה הפכה את מה שלמדה בשיעור גיאוגרפיה למשמעותי עבורה ועבור הניצולים.

הרצון לשחזר תחושות כאלו כאינדיקציה ליצירת משמעות מעלה שאלה הניצבת בפני אנשי חינוך: כיצד מעצבים סביבות למידה שיש בהן כדי להגביר את הסבירות להתרחשות למידה שמלווה בתחושות כאלו?

## מאפייני סביבת למידה שעשויה לזמן סבירות גבוהה יחסית להצפת תחושות של למידה משמעותית

צריך לסייג ולומר שקשה, ואולי אפילו מיותר, להבחין בין 'מה לומדים' לבין 'איך לומדים', כדי לזמן למידה משמעותית. ובכל זאת, למען ארגון הדברים ניסיתי להבחין.

### מה לומדים

הסוגיות, הבעיות והשאלות סביבן לומדים יכולות להיות מתוכננות או מזדמנות, פורמליות או בלתי פורמליות, ממוקדות תחום דעת או תוכן, או בין-תחומיות ורב-תחומיות.

אם לומד או קבוצת לומדים מעלים שאלה שמעניינת, מטרידה, או מעסיקה אותם כאן ועכשיו, יש סבירות שהלמידה סביב הנושא הזה תהיה משמעותית יותר עבורם.

כך לגבי למידה סביב סוגיות ושאלות אקטואליות שעולות מהעולם הקרוב והמוכר ללומדים, ממקרים המתרחשים בעולמם,

עם פעילויות שיש בהן הזרה של המוכר (בניגוד להכרה של הזר), כמו חשיפה או הארה של נקודת מבט חדשה לא מוכרת על מה שמוכר. שקלובסקי מהפורמליסטים הרוסים טען, שתפקיד האמנות הוא לא לתאר את המציאות כמו שהיא (כמו הציור הריאליסטי), אלא להרחיב את המשמעות שלה דרך יצירת נקודות מבט חדשות עליה (כמו למשל נקודות מבט של אימפרסיוניסטים, אקספרסיוניסטים, קוביסטים, ויוצרי אמנות מופשטת בכללותם).

- פעילויות נתינה שנעשות במטרה לתרום לאחר מסוים, לסביבה, לקהילה ולחברה, יש להן סיכוי גבוה להיות מלוות בתחושה של ערך ומשמעות. זו "טביעת הרגל" או החותם שמבקשים בני האנוש להותיר בעולם.

- פעילויות והתנסויות שנותנות מענה לצרכים רגשיים בסיסיים של הלומדים: הצורך באוטונומיה, תחושת מסוגלות עצמית ותחושת שייכות וקשר (Deci & Ryan, 2002); סביבת הלמידה עשויה לענות על הצורך באוטונומיה דרך מתן בחירה רבה ללומד סביב מה ואיך ללמוד. פעולות שיעודדו שותפות ועשייה למען הקהילה, זיהוי של חוזקות אישיות ושימוש בהן, מתן מקום לעניין ולביטוי העצמי של הפרט, כל אלו עשויים לספק תחושות של מסוגלות עצמית, שייכות וקשר.

- פעולות של תרגול מיומנויות המאה ה-12 (מלמד וסלנט, 2010) עשויות להגביר את הסיכוי ללמידה משמעותית בכך שהן נתפסות כרלוונטיות להתמודדות עם אתגרים מורכבים שמאפיינים את ההווה והעתיד הנראה לעין. מדובר במיומנויות כמו למשל: חשיבה יצירתית, חשיבה ביקורתית, איסוף וסינון של מידע, עיבוד מידע לידע, ייצוג, הצגה, והגנה של ידע, ובנייה והובלה של קהילות למידה ועשייה (הרפז, 2000; Wenger, 1998), ועבודת צוות שיש בה חשיבה משותפת וחלוקת עבודה.

החשיבה על מה ואיך ללמוד שעשויה להגביר את הסיכוי ללמידה משמעותית משפיעה גם על החשיבה של איך להכשיר מורים או מנחים ומעצבים של סביבות למידה.

## השלכות לגבי הכשרת מורים

שר החינוך הח"כ לשעבר, יוסי שריד, הופיע בכינוס "חינוך לערכים" ופתח בטענה שהוא לא מאמין בחינוך. לאחר שהות קצרה שלווה בשקט ובסימני השתוממות מצד הקהל על איך הוא מעז לדבר כך כשר חינוך לשעבר, הוא המשיך וטען שהוא אכן לא מאמין בחינוך אלא מאמין בדוגמה אישית; שחינוך הוא קודם כול ובעיקר דוגמה אישית ובהיעדר דוגמה אישית גם אין חינוך. אפשר להתווכח עם הנחה זו אך-על-פי שחוויות החיים וההיגיון מצביעים על כך שיש בה מן האמת, גם אם לא האמת כולה.

טענה זו מוצגת כאן כדי להדגים ולהדגיש את החשיבות שיש להכשרת מורים באמצעות מתן דוגמה אישית או מודלניג. הייתי מעדיף לכנות הכשרה כזו כהכשרת מנחים של תהליכי למידה

ממה שמופיע בכותרות התקשורת וממה שמעסיק את החברה והמדע. שאלה כזו למשל היא: אלו שאלות למחשבה עולות מכך שבשבוע אחד, שני הורים למשפחות שונות במדינת ישראל רצחו כמו ידם את ילדיהם?

כך לגבי למידה סביב סוגיות חברתיות שנוגעות לעתיד הפרט, החברה, הסביבה, והיקום, כמו הלמידה סביב סוגיית הגלובליזציה והשלכותיה החברתיות והכלכליות. תחושת משמעות יכולה להיווצר מעיסוק בשאלות ניבוי (מה יקרה? מה יהיה?) (Paul, 1993), שאלות מולטי-לוגיות או פוריות שהן שאלות פתוחות, שמביאות להרהור או לערעור ושניתן להתייחס אליהן מהגינות שונים (פאול, 1995; הרפז, 2000). שאלות כאלו הן לדוגמה: מה היא אהבה? או מדוע ההתפתחות הטכנולוגית, שנועדה כביכול לפנות לנו פנאי ולספק לנו תחושת נוחות ורוגע, מביאה, לפחות בתחושה, לפחות ופחות פנאי וליותר שיעבוד ולחץ? שאלות כאלו ואחרות עשויות לייצר עניין ומשמעות גם בגלל שהן מאפשרות מתן ביטוי להגינות שונים, לדיאלקטיקה, לאבסורד ולמורכבות.

תחושת משמעות עשויה להיווצר כתוצאה מעיסוק בבעיות קונקרטיות שמאתגרות אנשים שונים. חובבי ריצה, הנדסת חומרים או כימיה עשויים לגלות עניין ואתגר בלימוד דרך עיסוק בתכנון נעלי הריצה האופטימליות (Brooks & Brooks, 1994).

למידה של רעיון חדש או חדשני עבור הלומד, מיומנות חדשה, מקום חדש, התרחשות חדשה, יש בהם כדי לעורר עניין מעצם החידוש. אולם, ואולי אף יותר מכך, למידה מחדשת של רעיונות, התרחשויות, מקומות מוכרים וידועים, כשהיא נעשית בהקשר חדש (למשל, בגיל אחר, או מנקודת מבט אחרת או בתנאים אחרים) עשויה לייצר עניין דרך יצירת משמעות חדשה או מורחבת. כך למשל, דרך חווית "דיאלוג בחשיכה" שבו "אנשים רואים" חווים בפועל את מה שחווה עיוור. הכרת העולם מנקודת המבט של העיוור יוצרת משמעות חדשה למוכר.

## איך לומדים

הסיכוי ליצירת משמעות בלמידה דרך גילוי עצמי עשוי להיות גבוה יותר מהסיכוי ליצירת משמעות זו דרך חשיפה על ידי אחרים. מה שהלומד גילה בכוחות עצמו יש לו שייכות אליו, ולכן הוא גם יותר משמעותי עבורו. אולם יש לקחת בחשבון שההנעה לגילוי עצמי לא תמיד מתעוררת מעצמה. המורה/המנחה וסביבת הלמידה יכולים לספק את ההנעה; ועדיין יכול להיווצר עניין גם כתוצאה מחשיפה למה שנגלה על ידי אחרים. גם התגלית וגם הדרך שבה היא נחשפת עשויים לייצר עניין וסקרנות.

סביבת הלמידה שמזמנת סבירות גבוהה יותר ללמידה משמעותית כוללת התנסויות ופעילויות שונות שעשויות לעורר הנעה פנימית ללמוד או להמשיך וללמוד סביב מה שנחווה. התנסויות ופעולות אלו הן למשל:

- הכרה "דרך הרגליים", "עשייה של ממש עם הידיים" והתנסויות דרך המחשה ושימוש בחושים מעלים את הסיכוי ללמידה שנצרכת בזיכרון ומשמשת את הלומד.
- פעילויות שיש בהן הכרת הזר, האחר והלא מוכר משולבות

## מקורות

גלב, מ. ג' (2005). לחשוב כמו ליונרדו דה-וינצ'י: שבעה צעדים לקראת חשיבה גאונית. א.מ. יובל (מתרגם) ירושלים. כתר.

דיואי, ג' (תש"ך). הילד ותוכנית הלימודים, בית הספר והחברה. ח. ברור (מתרגם). תל אביב. אוצר המורה.

הרפז, י' (2000). לקראת הוראה ולמידה בקהילת חשיבה. חינוך החשיבה, 18, 6-31. מכון ברנקו וייס.

מלמד, ע. וסלנט, ע. (2010). מיומנויות המאה ה-21 סקירת דעת מומחים בארץ ובעולם: סקירת מידע שהוזמנה על ידי מנכ"ל משרד החינוך. מס"ע, פורטל תוכן בהוראה והכשרת מורים. מכון מופת. נדלה ב- 11/10/13 מ:

<http://portal.macam.ac.il/DbImage.aspx?image=file&id=3194>

פסיג, ד (2008). ה"השבחה" כמיומנות חשיבה מסדר גבוה של אינטליגנציה עתידית. הלכה ומעשה, 18. נדלה ב- 11/10/2013 מ:

[http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Tochniyot\\_Limudim/HalachaVemase/Sifriyot/DarkeyHoraa/Hashbacha.htm](http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Tochniyot_Limudim/HalachaVemase/Sifriyot/DarkeyHoraa/Hashbacha.htm)

פאול, ר. (1995). חשיבה דיאלוגית: חשיבה ביקורתית מהותית לרכישת ידיעה. חינוך החשיבה, 4, 3-14.

קניאל, ש. (2006). חינוך לחשיבה: חינוך קוגניטיבי לשליטה על התודעה. עמ' 206. רמות. אוניברסיטת תל אביב

שפירא, ח. (2012/808/23). בזכות הפליאה: מחשבות על תפקידו העיקרי של בית הספר. גלובס נדלה לאחרונה ב- 11/10/2013 מ:

<http://www.globes.co.il/news/article.aspx?did=1000776084>

Brandt, R. (1998). Powerful Learning. Association for Supervision and Curriculum Development, pp. 3-56.

Brooks, J.G. & Brooks, M.G. (1994). In search of understanding: The case for constructivist classrooms. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Deci, E., & Ryan, R. (Eds.), (2002). Handbook of self-determination research. Rochester, NY: University of Rochester Press.

Paul, R. (1993). Critical Thinking: How to Prepare Students for a Rapidly Changing World, pp. 276-77 [http://ed.fnal.gov/trc\\_new/tutorial/taxonomy.html](http://ed.fnal.gov/trc_new/tutorial/taxonomy.html)

Wenger, E. (1998) Communities of practice: learning, meaning, and identity. Cambridge University Press.

חשיבה ושל מעצבי סביבות למידה. המורה, המדריך או המרצה במכללה משמש מודל עבור הסטודנטים. כדי לקדם את הסבירות לעורר הנעה פנימית של פרחי הוראה לקדם למידה משמעותית בקרב תלמידיהם לעתיד, מן הראוי שהם יחוו למידה כזו בעצמם, דרך מודלינג. חוויה כזו עשויה לקדם שינוי בתפיסה שהוא תנאי הכרחי אם כי לא מספיק לקידום של שינוי בהתנהגות. יהיה קשה יותר לצפות שפרחי ההוראה יעצבו סביבות למידה משמעותית אם הם לא חוו בעצמם למידה כזו במכללה גם אם הוסבר להם תאורטית שזה הדבר שיש לשאוף אליו.

העיסוק המערכתי של מכללת קיי בלמידה מבוססת פרויקטים ותוצרים (PBL) נועד לצמצם את הפער בין השאיפה לקדם למידה מתקדמת (פרוגרסיבית על פי דיואי) לבין המציאות שבה בבתי הספר ובאקדמיה שולטות תפיסות הוראה ולמידה של העברת חומר מהלוח, מהספר, מקולו, או ממצגתו של המרצה, היישר למוחם של הלומדים.

למען הגילוי הנאות מסתרת כאן הנחה שכל לומד, כדי להגביר את הסיכוי שיחווה למידה משמעותית, מוטב שילמד מתוך עניין, סקרנות והכרה בחשיבות הנלמד, בין אם הוא פעוט בין אם הוא בוגר, בין אם הוא בגן בין אם הוא באקדמיה, בין אם זה מה שקיים במציאות מערכות החינוך בין אם לאו.

למידה מתקדמת כפי שבאה לידי ביטוי בלמידה הפיביאלית מזמינה ומעודדת פעילויות שמגבירות את הסיכוי לחוות למידה משמעותית. היא מאפשרת בחירה רבה ללומדים באשר למה ואיך ללמוד, היא מכוונת להפקת תוצר שיתרום לקהילה, היא קוראת לחקור ולקדם התמודדות עם שאלות פוריות וסוגיות רב תחומיות הלקוחות מהחיים. היא דורשת תרגול ופיתוח של מיומנויות חשיבה יצירתית, של עבודת צוות, של איסוף וייצוג מידע, ועיבודו לידע שיש להציג אותו ולהגן עליו.