

קול ובחירה בהכשרה להוראה

לאה קוזמינסקי, המכללה האקדמית לחינוך ע"ש קיי

הביקורת הבונה שלהם ביחס לתהליכי הלמידה שבהם הם מעורבים. השמעת הקול מעמיקה את השפעתם ואת אחריותם ללמידה, והיא יכולה להתייחס למדיניות של בית הספר ולתרבות הלמידה, לתוכני לימוד, לרצף הלמידה ולסדירותיה, לדרכי הלמידה בכיתות ולא להמורות ללמידה אישית וכן ליחס לביצועי ההבנה שלהם ולהערכתם. רצוי ברובי המורים המורה, המאפשרים מרחב להשמעת הקול האישי של הלומד ותומכים בבחירות של תלמידיהם, מלקטים מידע רב ערך לגבי תכנית הלימודים ודרכי ההוראה. הם לומדים מה התלמידים חושבים ומרגישים לגבי תהליכי הלמידה שלהם, מבינים איך התלמידים יוצרים משמעות ואיך הם רוצים להשפיע עם הידע שרכשו, ובהתאם לכך מבנים את ההוראה (Shor, 1996).

"קול ובחירה" הוא אחד הרכיבים העיקריים שמזהה מרפי (Murphy, 1992) במרבית היוזמות לשינוי חינוכי. כשאנו מעודדים את "הקול והבחירה" של הלומדים אנחנו פועלים לחלוקה חדשה של הסמכות בכיתה, משנים את יחסי הכוחות בין המורים לתלמידיהם ומקדמים אפשרות להשפעה שוויונית יותר. בעוד שהיחסים המסורתיים בכיתה הם של המורה כשחקן ראשי ושל התלמידים או הוריהם "כמשחקים בשוליים, כמעודדים או כמפריעים, או לרוב כצופים פסיביים במשחק" (שם, עמוד 103), הרי שההצעה של מרפי היא לשנות את מערך הכוחות ולאפשר גם קבלת החלטות בשיתוף (ראה גם: Hargreaves, 1995; Fullan, 1999).

אני משתמשת ב"קול ובחירה" לבטא תהליכים המאפשרים לסטודנטים להוראה להשפיע באופן משמעותי על הלימודים שלהם תוך דיאלוג השומר על האיזון העדין בין מתן "קול", בחירה ואוטונומיה לפרט לבין השמירה על הצרכים והזכויות של שאר חברי הקהילה, כולל המורים. מתן "קול ובחירה" יובילו את הסטודנטים להוראה להיות אזרחים ומורים טובים יותר. הם יתנסו בשיתוף, ידעו להקשיב לאחר ולשאת ולתת עמו, יהיו מודעים לעצמם ויוכלו לזהות מכשולים בדרך לקבלת החלטות לימודיות (כמובן שלשם קבלת החלטות עשויה להידרש גם הנחיית הלומדים באיסוף המידע המתאים לקבלת החלטות, ובהבנת האחריות של המשתתפים בקבלת החלטות).

אבקש להדגים יצירה של סביבה, המאפשרת ללומד להיות עם "קול ובחירה", באמצעות שתי דוגמאות עשייה (מבין רבות) במכללת קיי:

1. מעטפת דיאלוגית: כדי להעמיק את הבעלות של הסטודנטים על תהליכי הכשרתם להוראה אנו מקדמים מסגרות המשתפות סטודנטים בתהליכים של קבלת החלטות. במכללת קיי קיימת מועצה אקדמית של סטודנטים ובה משתתפים נציגים מכל תכנית ההכשרה במכללה. המועצה, שלה שותפות גם ראש תכנית ההכשרה ודיקנית הסטודנטים, בונה את סדר היום לדינויה,

מהו חינוך מיטיב, והאם אפשר אחרת ממה שרובנו עושים? בספרות החינוכית מוצגות דוגמאות מרתקות לחינוך המוביל להתפתחות במיטבה של האדם. מרווה קולינס, המורה האמריקאית עטורת הפרסים, לימדה תלמידים עם הישגים לימודיים נמוכים. מתוך אמונה שכל אחד יכול ומתוך רצון להעביר את הבעלות על תהליכי הלמידה לתלמידים עצמם, קולינס העמיקה את המודעות של תלמידיה לעצמם ולכוחותיהם והנחתה אותם להשתמש במשאביהם הפנימיים, להשמיע את קולם ולבחור את דרכי הלמידה המתאימים להם (Collins & Tamarkin, 1990). דוגמה אחרת מוצגת בדמותו ובתפיסותיו החינוכיות של סר קן רובינסון. הוא החל את דרכו כמורה לחינוך מיוחד ולאמנויות, ומהווה היום אחד מאנשי החינוך והמורים המשפיעים בעולם, כשבהרצאתו בוועידת "טד" (TED) צופים מיליוני איש. אחת מטענותיו היא כי בתי הספר מעקרים את היצירתיות של התלמידים ומדכאים את האינדיבידואליות שלהם, בהיותם ממוקדים בציוני מבחנים במקום לעסוק בהתפתחות היכולות של הלומדים. כדי לצאת מ"עמק המוות" החינוכי הזה של הרס הנטייה הטבעית של האדם ללמוד, הוא מציע לקדם אקלים חינוכי של אפשרויות ושל בחירה, שבו הלומד ונטייתו הם במרכז תהליך הלמידה והמורה תומך בקולו של הלומד ובבחירות שלו, ומאפשר ללומד ליצור את התשובות והפרשנויות שלו, במקום להתרכז במתן מענה ל"מה שהמורה מתכוון" (Robinson & Aronica, 2009).

הצירופים "הקול של הלומד" ו"בחירה אישית" עוברים כחוט השני בשתי הדוגמאות האלה (ובדוגמאות רבות אחרות). למידה היא מסע אישי, המנותב על ידי התשוקות והפליאות של הלומד, ללא תלות במקום התרחשותו: בחדר הכיתה, במרחבי בית הספר או מחוצה להם. כולנו כבני אנוש לומדים: המורים והתלמידים, המרצים והסטודנטים, ההורים וילדיהם, וכל אירוע עשוי להוות עבורנו אירוע של למידה.

המחקר, בעיקר זה הנשען על גישות הומניסטיות של הכוונה עצמית (כגון: Ryan & Deci, 2000), מלמד אותנו, כי לומדים מצליחים הם אלה המבינים איך הם לומדים, היודעים להשתמש במשאבים שסביבם כדי לקדם את למידתם, הלומדים בסביבה גמישה ויצירתית, ושיש להם אפשרויות לבחור כיצד ירכשו את הידע וכיצד יבטאו את הבנתם. כלומר: ללומדים מצליחים יש בעלות על תהליכי הלמידה שלהם. אנחנו רוצים לחנך לומדים שיהיו מודעים לעצמם, אחראים לתהליכי הלמידה שלהם ומעורבים בהם בעצמם ולא כמשהו הנעשה עבורם. כלומדים, הם הסוכנים הסיבתיים הראשוניים של חיי הלמידה שלהם, הם משמיעים את הקול האישי שלהם, מנווטים את למידתם, מודעים למשאבים הפנימיים שלהם, בוחרים "מה" ו"איך" ללמוד ומקדמים את הבחירות שלהם.

כשהלומדים משמיעים את קולם, הם מעורבים בניסיון לשנות מבפנים. הם מבטאים את הדעות, הרגשות, זוויות המבט

ה"קול הפנימי" שלהם, ולתוצרי הלמידה שלהם יש תרומה והשפעה בקהילה. באחד הקורסים שאני מלמדת, בתחום של לקויים למידה, בחרה קבוצת סטודנטים לכתוב ולהפיק סרטון ולעלותו ליוטיוב. מטרת הסרטון היא להשמיע בציבור את הסינגור העצמי של תלמידים עם לקויים למידה. הסרטון הועלה ביוני 2013 ועתה, ששה חודשים מאוחר יותר, הקול האוטנטי הזה כבר נצפה על ידי קרוב ל-1500 צופים ולו השפעה נרחבת על הקהילה (לצפייה בסרטון זה הנקרא "אני צריך התאמה - לקויים למידה" ראו <http://www.youtube.com/watch?v=Uq4kovDAmCY>).

מתן מרחב ל"קול ולבחירה" בהכשרה להוראה מציבים אתגרים בשלוש רמות: רמת הסטודנט, רמת המרצה ורמת המכללה:

אתגרים ברמת הסטודנט: מרבית הסטודנטים שלנו למדו במסגרות מסורתיות, בהן אין לקול של הלומד השפעה ממשית על תהליכי הלמידה שבהם הוא מעורב. קידום ה"קול והבחירה" של הסטודנטים מהווה אתגר בהיותו שונה מהנורמה החינוכית שבה הם התנסו בעבר, וגם שונה ממה שמתרחש למיטב ידיעתם במסגרות אקדמיות אחרות. לכן התגובות הראשונות של חלק מהסטודנטים המתנסים באוטונומיה בבחירת נושאי לימוד, בניהול תהליך עצמי של חקר או בשותפות בדרכי הערכה הן תגובות של התנגדות: "את המורה והתפקיד שלך ללמד", "אני לא באתי לכאן כדי ללמוד לבד", "איך אני יכול להעריך בעצמי את העבודה של עצמי?". אתגר נוסף ברמת הסטודנט לקראת קיום דיאלוג בונה הוא הבלבול האפשרי בין חופש חיובי לחופש שלילי. בעידוד ה"קול והבחירה" אין הכוונה לחופש שלילי המתבטא בחופש מגבולות אלא לחופש חיובי, שנוסף לגבולות הוא אף מציע עבודה בשיתוף: שיתוף בהצבת מטרות, שיתוף בשיקולי הדעת ובבחינת האמצעים וכן שיתוף בבחירה ובהצבת סדר העדיפות בתהליך הלימוד (ראו ההבחנה של ישעיהו ברלין, ובעקבותיו של מקסין גרין בין חופש חיובי לחופש שלילי) (Berlin, 1958; Greene, 1988; Dewey, 1938:63-64).

אתגרים ברמת המרצה: למידה אוטונומית ומתן "קול ובחירה" לסטודנטים הם חלק מתפיסה חינוכית, ויש מרצים העשויים לא לפעול לאורם, או אף להתנגד להם. רובם לא התנסו כמרצים (ובעברם בלימודים כסטודנטים) במסגרות אקדמיות שקידמו למידה אוטונומית וששילבו למידת חקר מבוססת פרוייקטים. גישות פרוגרסיביות כאלה עלולות ליצור חשש מהלא נודע, ותהייה האם מתן "קול ובחירה" לסטודנט יצרו כאוס בכיתה ויובילו להיעדר למידה. חלק מהחששות האלה נובע מהיעדר אמון בסטודנט כלומד. חלקם רואים בסטודנטים ככאלה ש"באו לקבל תואר וללכת", והמרצים התרגלו לראות בתלמידיהם כלומדים נעדרי מוטיבציה פנימית, שיש להניע אותם בתמריצים חיצוניים, כדי שיעשו את המיטב. חברי סגל עשויים לחשוש כי מתן "קול ובחירה" לסטודנטים יוביל להישגים מינימליים ולמאמץ נמוך, שמטרתו תהיה לצאת ידי חובה ותו לא. לכך מצטרפות גם התפיסות המסורתיות ביחס למהות הלמידה. חלק מהמרצים, כתוצרי החינוך המסורתי בעצמם, מאמינים שתפקיד המורה הוא להעריך על הסטודנט מהמידע שבאמתחתו, וכי הלומדים

מייצגת את מגוון הקולות של הסטודנטים ביחס לסוגיות העולות לדיון ויוצרת ניירות עמדה שמטרתם להשפיע על החלטות הנהלת המכללה. סוגיות שעולות לדיון הן סוגיות ארגוניות (כמו: הארכת שעות פתיחה של סמ"ל - הסדנה להכנת עזרי הוראה, בניית מערך הבחינות בתקופת הראמדין לסטודנטים מוסלמים, או הצעות לשיפור היחסים בין מרצים ועובדי מנהלה לבין הסטודנטים) וסוגיות לימודיות (כמו: הכנה תומכת לקראת היציאה לסטאז', תיווך והדרכה במהלך ההתנסות בהוראה, חפיפות הקיימות בסילבוסים של קורסים שונים). דוגמה אחרת היא מפגשים של שיח פתוח. מספר פעמים בכל סמסטר נפגשת נשיאת המכללה עם קבוצת סטודנטים משנתון מסוים, קבוצה הנבחרת באופן אקראי. הסטודנטים מוזמנים לשיח פתוח בלשכתה על הנשיאה בנושאים הקשורים לחינוך, הכשרה להוראה והעשייה הספציפית במכללת קיי. הסטודנטים בוחרים אם להיענות להזמנה ולהגיע למפגש והם גם בוחרים מה לומר בו. בין השאר הם מוזמנים לספר על חוויות הלמידה שלהם במכללת קיי, מה הם חושבים על הלמידה, מה ירצו לשמר ומה ירצו לשנות. הקשבה בלתי אמצעית לתובנות ולנקודות המבט של הסטודנטים מקדמת אווירה של אמון ושייכות ומציבה בפנינו מראה. אמנם, הקשבה לקולות אין משמעותה שניתן למלא כל משאלה אך מחויבות המכללה היא שקבלת ההחלטות תהיה ניזונה מקולות הלומדים. לאור קולותיהם אנו בוחנים את המדיניות האקדמית שלנו ופונים להפוך את הקולות לתכניות פעולה. וכך, תכנית ההכשרה לגיל הרך עוברת עתה שינוי בהתאם לנייר עמדה שהציגו הסטודנטים ובו פירוט תחומי לימוד שלהבנתם נדרש להוסיף או לגרוע מהתכנית.

2. דרכי למידה: ההנחה היא כי בלמידה אישית עומדת במרכז הלמידה האוטונומית והמעורבת של הסטודנט ולא הידע של המרצה. הלמידה מתחילה בלומד והוא המניע אותה. לכן אנחנו מבקשים להשתמש בדרכי למידה המעודדות את הסטודנט להיות לומד פעיל בהבניית הידע שלו, ולא סביל וקולט גירסה אחת בלבד של "האמת". אנחנו מנסים לקדם סביבת למידה המעודדת לקיחת סיכונים והתלהבות אינטלקטואלית, מעצימה את כל חברי הקהילה הלומדת, יוצרת למידה ומהדהדת עליה. תפקידם של המורים הוא לעצב את סביבת הלימוד ולקדם את קשרי הגומלין בלמידה בין הסטודנטים ובינם לבין מוריהם. וכך, כשסטודנטים מפרסמים את עבודותיהם באופן מקוון ונגיש גם לחבריהם, קולם אינו מופנה רק לקהל של אחד, קרי המורה, אלא הוא מופנה לקהל רחב (למורה, לעמיתים בכיתה, לסטודנטים ולמרצים אחרים ולכל המתעניין), וכך נשמע קול, המשנה את היחסים המסורתיים בין מורה ללומד. במהלך השנים האחרונות אנחנו מקדמים במכללת קיי למידה מבוססת פרוייקטים (Project Based Learning), ובה הסטודנטים הם במרכז תהליך הלמידה. הם בוחרים את נושא החקר, מהו התוצר שירצו ליצור, באילו משאבים יבחרו להשתמש, כיצד יארגנו את זמן הלמידה שלהם וכיצד יעבדו בשיתוף. הפרוייקט שאותו הם בוחרים ללמוד ולבצע הולם את

מקורות

- ספרד, א' (2000). שתי מטפורות של למידה והסכנות הטמונות בבחירת אמת אחת בלבד. *חינוך החשיבה*, 19, 9-28.
- Berlin, I. (1958) "Two Concepts of Liberty." In Isaiah Berlin (1969) *Four Essays on Liberty*. Oxford: Oxford University Press.
- Collins, M. & Tamarkin, C. (1990). *Marva Collins' Way*. New York: Tarcher/Putnam.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11, 227-268.
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. New York: Collier MacMillan Publishers.
- Greene, M. (1988). *The dialectic of freedom*. The John Dewey Lecture Series. Teachers College Press, Teachers College, Columbia University.
- Fullan, M. (1999). *Change forces: The sequel*. Philadelphia, PA: Falmer/Taylor & Francis.
- Hargreaves, A. (1995). *Changing teachers, changing times: Teachers' work and culture in the postmodern age*. New York: Teachers College Press.
- Morrison, K. A. (2009). Making teacher education more democratic: Incorporating student voice and choice, part two. *Educational Horizons*, Winter 2009, 102-115.
- Murphy, J. (1992). *School effectiveness and school restructuring: Contributions to educational improvement*. *School effectiveness and school improvement*, 3(2), 90-109.
- Robinson, K., & Aronica, L. (2009). *The Element – how finding your passion changes everything*. London: Penguin.
- Shor, Ira. (1996). *When students have power: Negotiating authority in a critical pedagogy*. Chicago: The University of Chicago Press.
- אינם מודעים למה שאינם יודעים. לפיכך מסקנתם המתבקשת היא כי לא ניתן לשתף סטודנטים בתהליכים של בחירה וקבלת החלטות לגבי תוכני הקורס ודרכי ההוראה וההערכה שבו (ראה גם Morrison, 2009). בהקשר זה ראוי גם לשים לב לדבריה של אנה ספרד (2000) על שתי המטפורות המרכזיות העומדות ביסודן של תאוריות על למידה (ולמידה כתהליך של רכישת בעלות ולמידה כתהליך של השתתפות). ספרד מזהירה מפני קבלת מטפורה אחת בלבד ומציעה לדבוק בשתייהן. לענייננו: כיצד נוכל לקדם את ההקשבה לקולות הסטודנטים, בין אם המורים דוגלים בתפיסות מסורתיות של למידה כרכישת בעלות על יישויות העומדות בזכות עצמן (כמו: עובדות, מושגים, רעיונות, משמעויות, אמיתות, ערכים), או בתפיסות על שותפות בתהליכי הוראה-למידה?
- אתגרים ברמת המכללה:** הפנייה לאנשי הסגל האקדמי לבחון את אמונותיהם, וכתוצאה מכך גם את הפרקטיקות שלהם, היא משימה קשה ולעתים אף בלתי אפשרית. תשתית העומק של המכללה כוללת את האמונה המשותפת ביחס לסיבת הקיום של המכללה, אך היא כוללת גם הנחות שונות ומגוונות של חברי הסגל ביחס לדרך שבה יש לפעול להכשרה מיטבית. אלה כוללות הנחות לגבי מהו ידע ואיך הוא נוצר או מועבר במסגרת הלמידה במכללה, האם על כל הסטודנטים ללמוד אותם נושאים בדיוק, האם על תוכני הלימוד להיות מופרדים או משולבים זה בזה, איך הידע מתפתח משנת לימודים אחת לאחרת ועוד. מהנחות אלה נגזרות התפיסות לגבי מתן אמון או אי אמון בסטודנט שידע לבחור את "הבחירות הנכונות", והחשש שהסטודנט עלול לבחור בבחירות לימודיות שהמכללה אינה רואה את חשיבותן בשלב ההכשרה להוראה. מגוון ההנחות הוא בסיס לדיאלוג המתמשך במכללה לגבי הוראה מיטבית. נוספים לכך אתגרים לגבי מקומם ותפיסת תרומתם של אנשי השדה בקביעת תוכני ההכשרה להוראה. לתפיסתי, מערכות של הכשרה להוראה חייבות להיות קשובות לשדה וניתוקן מהידע הצבור של המורים ומההבנות שלהם עלול להשאיר את המכללות כמגדלי שן. אכן, מערך בתי הספר העמיתים (PDS) מכווון ליצירת דיאלוג מתמשך בין המכללה לשדה ולהזנה הדדית של שתי המערכות האלה, אך גם הוא חייב להיות דינמי ופתוח לדגמים מתחדשים ולהבנייה משותפת של הידע על ההוראה.
- ההתייחסות שלי לאתגרים במתן "קול ובחירה" מבטאת תקווה. עצם זיהוי האתגרים מאפשר לנו לדמיין מציאות שהיא מעבר להם, ואכן אנחנו נמצאים כבר בתהליך לקראת מציאות אחרת. קידום ה"קול והבחירה" כרכיבים פדגוגיים, שלא ניתן להפריד ביניהם, מאפשר לסטודנטים שלנו גם להתנסות בתהליכי התחדשות בפנים ואולי אף לחוות מודל לעשייה שלהם בעתיד כמורים.