

שותפות סטודנטים באקדמיה

לאה קוזמינסקי*

בהוראה ולתהליכי הלמידה שלהם, או שמא הוא מדיר אותם משיח זה? במקרים שונים אנו רואים ששורר חוסר אמון של המסד בסטודנטים, ומקורו בתפיסה כי הסטודנט הוא כלי קיבול פסיבי של התכנים שהמרצים "היודעים" מבקשים להקנות. רוב המודלים בחינוך התבססו על מטפורות של הלומדים (תלמידים וסטודנטים) כחפצים או כמכלים ריקים שיש למלא, ומסגרות אקדמיות שונות מתייחסות אל הסטודנטים כאל "לא יודעים". כפועל יוצא, הסגל האקדמי הוא הקובע את תוכני הלמידה, את מהלכיה, את דרכי ההוראה ואת דרכי ההיבחנות, והסטודנטים מבטאים את שביעות רצונם רק בסוף קורס בעזרת מילוי משוב הוראה. המשובים נלקחים בחשבון בעירובן מוגבל ולרוב משמשים רק למטרות של קידום או אי-קידום של חבר הסגל ולא כבסיס לדיאלוג בין סטודנטים למרצים.

הקריאה לשותפות סטודנטים באקדמיה נשענת על תקשורת בין-אישית, והדרכים המוצעות למימושה מתבססות על ההכרה בחשיבות השימוש בשיח דמוקרטי-דיליברטיבי. שיח כזה מאפשר לכלל חברי קבוצה מסוימת להשמיע את קולם באופן שוויוני ולהשפיע על תהליכים של קבלת החלטות בענייניהם (אורין, 2018). לענייננו, שיח שוויוני באקדמיה הוא האמצעי המוצע לקבוצות של סגל-סטודנטים לפתרון סוגיות אקדמיות הנובעות מחייהם המשותפים.

קוק-סאתר, בוויל ופלסן (Cook-Sather, Bovill, & Felten, 2014), בתיאור שותפויות שהם בנו בין אנשי סגל וסטודנטים, מציינים שלושה עקרונות פעולה העומדים בבסיסה של כל מערכת יחסים אוטנטית וחשובים במיוחד לבסיסם האחריות המשותפת של הסגל והסטודנטים לתהליכי הלמידה וההוראה: **כבוד, הדדיות ואחריות**. עקרונות אלה מתבססים על אמון, קשב ותגובתיות ודורשים תשומת לב "לא רק עם אוזניים ועיניים פקוחות אלא גם עם ראש ולב פתוחים" (Delpit, 1988, p. 298). **כבוד** הוא תנאי הכרחי בתקשורת בין-אישית ומציין את ההתייחסות הרצינית שלנו לדיאלוג ואת ההערכה למה שהאחר מביא למפגש עימנו. הוא דורש מאיתנו פתיחות ונכונות להקשיב להתנסויות ולנקודות המבט השונות ומזמין אותנו להשהות את השיפוטיות שלנו כלפי האחר ואמונותיו. יש קשר הדוק בין כבוד להדדיות, שהיא עקרון הפעולה השני. הכבוד צריך להיות הדדי כדי שהתהליך יתרום לשני השותפים. כבוד הוא עמדה, אך הדדיות היא דרך פעולה הכוללת איזון בין תן וקח: במהלך הדיאלוג הסטודנטים מציעים את ההתנסויות ואת התובנות שלהם ביחס להוראה ולוקחים אחריות על תהליכי ההוראה, ובה בעת חברי הסגל תופסים את עצמם כלומדים במהלך שותפות הלמידה-הוראה הזו. העיקרון השלישי מדגיש את **האחריות** הפדגוגית של השותפים באשר לתהליך בכללותו: הסטודנט מבטא אחריות לתהליכי ההוראה, והמרצה שותף לאחריות ללמידה. כך הלמידה וההוראה נעשים "הון קהילתי" (Shulman, 2004), והסטודנטים והמרצים הם חברים פעילים בקהילת ההוראה והלמידה.

הסטודנט אינו רק יעד למדיניות אקדמית ונהנה סביל מתוצאותיה. השמעת הקול היא ביטוי לתפקיד ביקורתי ופרויקטיבי של

שותפות סטודנטים וסגל בתהליכי ההוראה ולמידה נתפסת במאה ה-21 כסוגיה חשובה בהשכלה הגבוהה, והיא משולבת בדיונים העוסקים בתהליכי ההערכה והמשוב, בפדגוגיות גמישות ובחיבור בין הוראה ומחקר. גורמים כלכליים ותפיסות חדשניות בהוראה ובלמידה משפיעים על מיצובם של סטודנטים כמשפיעים על חוויות לימודי ההשכלה הגבוהה שלהם. בהדרגה מדווח על מעבר מראיית הסטודנט כצרכן פסיבי אל תפיסת הסטודנט כפעיל ומעורב בהיבטים כמו הבטחת איכות, מדיניות ואסטרטגיות מחקר או מחויבות קהילתית שהמוסד האקדמי מבקש לקדם.

ניתן להבחין בארבעה תחומים שבהם יכולה לבוא לידי ביטוי שותפות של סטודנטים בתהליכי ההשכלה הגבוהה (Healey, Flint, & Harrington, 2014):

1. למידה, הוראה והערכה: יצירת מרחבי שותפות שהסטודנטים מעורבים בהם באופן אותנטי בהוראה ובלמידה שלהם, כולל בניית מחוויי הערכה לקורסים.
2. מחקר בתחומי הדעת: קבוצות סטודנטים המקבלות אוטונומיה ועצמאות רבה במחקר משותף עם חברי סגל, כולל למשל מחקר מכיל (inclusive research), או כיתה שלמה העוסקת בלמידת חקר ובכך מקדמת למידת עומק.
3. למדנות (scholarship) בנושאי הוראה ולמידה: מעורבות סטודנטים כסוכני שינוי במוסד האקדמי, שתכליתה לקדם את איכות הלמידה האקדמית. הסטודנטים לא רק מגיבים לפעילויות למידה אלא גם משפיעים עליהן: משנים ומעשירים אותן, הופכים את הלמידה לאישית, רלוונטית ומאתגרת ואף יוצרים את פעילויות הלמידה מלכתחילה. כך הופכים קולות הסטודנטים לפרו-אקטיביים בעיצוב סדר היום האקדמי.
4. תכנון של תוכניות לימודים וייעוץ פדגוגי: אין הכוונה רק להערכת האיכות של קורס אקדמי שהסטודנטים למדו, אלא לנכונות לראות בסטודנטים שותפים בתכנון הקורס (תכנון, דרכי ההוראה-למידה, דרכי ההערכה, מקורות המידע) וליצירת הזדמנויות מובנות לייעוץ פדגוגי, שבהן הסטודנטים הם היועצים או העמיתים הפדגוגיים של מרצה הקורס.

למרות הרצון לראות בסטודנטים שותפים בתהליכי ההשכלה הגבוהה, בסקר שנערך בבריטניה בקרב סטודנטים בהשכלה הגבוהה אומנם 86% מהסטודנטים העידו שהם מעוניינים להיות מעורבים בתכנים, בתוכנית הלימודים או בתכנון קורס שהם לומדים באקדמיה, אך רק 29% מהם ציינו שהם היו מעורבים בפועל בתכנון הלמידה שלהם על שלל גווניה (The World University Rankings, 2015). אין הכוונה שקולותיהם של סטודנטים יחליפו קולות אחרים, אלא שהם יהיו שותפים בעלי משקל בדיאלוג האקדמי, וכפי שנייטו מצוין, "אם אנחנו מאמינים שמערכות חינוכיות צריכות לספק חינוך שוויוני ואיכותי לכול, יש לכלול סטודנטים בדיאלוג הזה" (Nieto, 1994, p. 398). כלומר, שיוניים באקדמיה, ובכללה הכשרת מורים, צריכים לקרות עם הסטודנטים ולא רק עבורם.

מדיניות החינוך ופרקטיקות חינוכיות מתבססות קודם כל על אמון. האם הסגל האקדמי מאמין באחריותם של סטודנטים להיבטים

* פרופ' לאה קוזמינסקי – אשת חינוך, מכשירת מורים ונשיאת המכללה האקדמית לחינוך ע"ש קיי בבאר שבע. מחקרה עוסקים בלקויות שפה ולמידה ובסנגור עצמי של ילדים ומבוגרים עם מוגבלויות, וספרה "מדברים בעד עצמם" (2004) מפתח את תפיסת ההכוונה העצמית לאוכלוסיות אלה. כמו כן היא עוסקת בחקר הזהות המקצועית של מורים ומכשירי מורים, וערכה בשיתוף את הספר "הבניית זהות מקצועית – תהליכי הכשרה ופיתוח מקצועי של מורים בישראל" (2012). בשנים האחרונות עוסקת במחקר על הטמעת פדגוגיות חדשניות בהכשרה להוראה וכן בקידום קולות סטודנטים במרחב האקדמי.

הסטודנטים חוו התייחסות רצינית לדעותיהם ולדבריהם, שכן השתתפותם בפיתוח תוכנית הלימודים הייתה בעלת ערך ולא בבחינת מס שפתיים.

הערכת תוכניות שהדימו הקשבה לקולות סטודנטים בהשכלה הגבוהה מגלה כי הסטודנטים והסגל העמיקו את המעורבות, את המוטיבציה ואת ההתלהבות האקדמית שלהם (Brooman, 2015; Darwent & Pimor); הרחיבו את הבנתם בנוגע לתהליכי למידה, בכלל זה התייחסות ללמידה כתהליך משותף לסגל ולסטודנטים, וכן פיתחו מודעות מטא-קוגניטיבית ותחושה של אחריות כ"מחברי התהליכים" של למידה והוראה (Authorship); והם שינו את התייחסותם לזולת (חבר סגל או סטודנט) וראו בו אדם נבון ומתעניין (Bovill, Bulley & Morss, 2011). בכל הנוגע לחברי הסגל, הפעילות ייצגה עבורם את מה שהאטי (Hattie, 2008) מכנה הוראה גלויה ולמידה גלויה: הם הבהירו לעצמם ולסטודנטים מהו הרציונל הפדגוגי ומה לדעתם על הסטודנטים לעשות כדי ללמוד. חברי הסגל פיתחו מחויבות לקידום דיאלוג עם קולות הסטודנטים במודל של שותפות דמוקרטית והעידו על הגברת התחושה של קשר ושייכות למוסד האקדמי, שלפני כן הם ראו בו מקום עבודה בלבד. הם למדו להתייחס לסטודנטים כעמיתים המתמודדים עם למידה וצמיחה אישית וחוו שיפור ניכר בפרקטיקות ההוראה שלהם. הסטודנטים מצידם למדו לבחון ולזקק את קולותיהם שלהם – תהליך שהוביל אותם לפתח ביטחון עצמי ואומץ וכן אפשר להם להעצים את קולם האישי ולהבטיח שקולות אחרים יישמעו ויובדו. השקיפות הפדגוגית הורחבה והביאה לידי אחריות גוברת של הסטודנטים על תהליכי הלמידה שלהם (Bovill, 2013). ככלל הצליחו תוכניות אלה לשנות את האקוסטיקה במרחב של ההשכלה הגבוהה, באשר עירוב קולות של סטודנטים וסגל, של בעלי העניין בקהילה החינוכית ושל קובעי המדיניות וההנהלה אפשר לכל אחד ואחד ללמוד מהאחר ולממש דמוקרטיה בהשכלה גבוהה. ממציא המחקר מצביעים על חשיבותן של נקודות המבט של הסטודנטים כשהן נלקחות ברצינות ומעצבות את תוכנית הלימודים, מול גורמים מעכבים, כגון: גודל קבוצה, תפיסת המרצה בנוגע לסיכון שבתהליך, ניסיון, תחושת ביטחון ופתיחות של הסגל והיבטים של רגולציה חיצונית בתחום הדעת או במוסד האקדמי.

שיתוף "קולות סטודנטים" באקדמיה מאפשר התייחסות לנושאים הקשורים להתנסויות של הסטודנטים כלומדים: הסטודנטים מייצגים את זווית המבט הייחודית שלהם, שבאמצעותן הם יכולים להשפיע על הלמידה ובכלל זה על המדיניות, על התוכניות, על ההקשרים ועל העקרונות. מכיוון שבמערכת ההשכלה הגבוהה כל מרצה הוא אותוריטה כלפי הסטודנטים, מוטלת עליו גם האחריות האתית להקשיב לקולותיהם ולפעול איתם ולאורם. דיאלוג פדגוגי בין סגל וסטודנטים בסוגיות אותנטיות של הוראה, למידה, מחקר והערכה יתרום להמשגה של ההשכלה הגבוהה כתהליך המבטא אחריות משותפת.

סטודנטים בעיצוב סדר היום האקדמי, בדומה לזה של חוקרי חינוך וסוכני שינוי. חוקרים הבוחנים את קולות הסטודנטים מתייחסים לרצף שבקצו האחד מהלכים המשתמשים בקולות אלה למטרות מניפולטיביות וכעלה תאנה, ובקצו האחר מקרים שבהם הסטודנטים נעשים שותפים אותנטיים בדיונים לקראת קבלת החלטות, או שהם יוזמים ומובילים בעצמם תהליכי שינוי. קונר, אבי-רוזין ובראון (Conner, Ebby-Rosin & Brown, 2015) מציגות שדווקא קיומו של רצף כזה מאפשר למסגרות ההשכלה הגבוהה לקדם בקלות רבה יותר מעורבות של סטודנטים, משום שהן יכולות לבחור בדגמי בנינים של שותפות, וזה מתרחש באופן בולט במדינות כמו אוסטרליה, אנגליה וקנדה. תהליכי לגיטימציה יכולים להישען על הבניה ועל מסגור מחדש של מעמד הסטודנטים במוסד האקדמי, ובאמצעותם הסטודנטים נתפסים לא בתור הלקוחות, קולטי המידע, אלא בתור השותפים בקבלת ההחלטות ויוצרי המדיניות, בעלי הערך והכוח (Mitra, 2015).

בספרות המחקר אפשר לאתר כמה דוגמאות מרתקות לתוכניות המקדמות למידה והוראה שוויוניות יותר בהשכלה הגבוהה בכלל ובהכשרת מורים בפרט, באמצעות הגברה של "קולות סטודנטים" (Healey et al., 2014). בין היתר מוזכרות התוכניות הבאות:

1. תוכנית במכללת ברין מאר בפנסילבניה (SaLT - Students as Learners and Teachers). התוכנית מתמקדת בבניית פרקטיקות פדגוגיות באקדמיה, ובמהלכה הסטודנט נכנס לתצפית בכיתת ההוראה של שותפו, איש הסגל. הסטודנט רשם הערות תצפית הממוקדות בסוגיות פדגוגיות שהוא זיהה, ואלה נדונות אחר כך בדיאלוג רפלקטיבי על מה שקורה ויכול לקרות בחדרי הכיתות של ההשכלה הגבוהה (Cook-Sather, 2008).
2. תוכנית באוניברסיטת אלון בקרוליינה הצפונית (CDT - Course Design Teams). את התוכנית, שעניינה תכנון משותף או מחודש של הסילבוס לקורס, מפעילה קבוצה הכוללת איש סגל או צמד אנשי סגל וכשישה סטודנטים המתנדבים למהלך מתוך רצון לתרום לקורס שהשתתפו בו. התכנון המשותף מאפשר דיון בסוגיות של למידה והוראה ומאתגר את מקומם הפסיבי של סטודנטים ואת ההנחות של הסגל, שלפיהן המומחיות הדיסציפלינרית נותנת להם סמכות מלאה על תהליך הלמידה (Moore, Altwater, Mattera & Regan, 2010).
3. תוכנית לפיתוח משותף של תוכנית הלימודים במכללה האוניברסיטאית דבלין באירלנד. במסגרת התוכנית חברי סגל אקדמי וסטודנטים בשנה השלישית ללימודיהם יוצרים במשותף היבטים של תכנון, יישום והערכה של לימודי הגאוגרפיה בשנה הראשונה באוניברסיטה. בין היתר נוצרו במשותף משאבים כתובים, מוקלטים ומוסרטים לסביבת למידה וירטואלית וחוקרי מקרה בנושאי הלימוד, כגון הגירה. צוות העבודה גם זיהה במשותף עבודות טובות של סטודנטים ששימשו אחר כך בסיס למפגשי למידה (Bovill, Cook-Sather & Felten, 2011).
4. תוכנית באוניברסיטת קוויין מרגרט באדינבורו שבסקוטלנד (Bovill, Cook-Sather et al., 2011) שבה השתתפו סטודנטים בבנייה של תוכנית לימודים של קורס. קורס זה קידם כישרים של אקטיביזם בקהילה כחלק מתוכנית העוסקת בצדק סביבתי, ובמסגרתו התקיים שיתוף פעולה בין הסגל האקדמי לקבוצת סטודנטים בעלי ניסיון באקטיביזם חברתי. הסגל האקדמי הציע את יחידות הלימוד בנושאים של מדעים וחוק, ואילו את תוכני היחידות ואת ההחלטות הקוריקולריות פיתחו במשותף הסגל והסטודנטים.

מקורות

- Moore, J., Altvater, L., Mattera, J., & Regan, E. (2010). Been there, done that, still doing it. In C. Werder & M. M. Otis (Eds.), *Engaging student voices in the study of teaching and learning* (pp. 115-129). Sterling, VA: Stylus.
- Nieto, S. (1994). Lessons from students on creating a chance to dream. *Harvard Educational Review*, 64(4), 392-426.
- Shulman, L. (2004). *Teaching as community property: Essays on higher education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- The World University Rankings. (2015). National Student Survey 2015: The overall satisfaction results in full. Retrieved from <https://www.timeshighereducation.com/features/national-student-survey-2015-overall-satisfaction-results-full>.
- אורון, ש' (2018). חינוך דליברטיבי. לקסי-קיי, 9, 13–14.
- Bovill, C. (2013). An investigation of co-created curricula within higher education in the UK, Ireland and the USA. *Innovations in Education and Teaching International*, 51(1), 15-25.
- Bovill, C., Bulley, C., & Morss, K. (2011). Engaging and empowering first-year students through curriculum design: Perspectives from the literature. *Teaching in Higher Education*, 16, 197-209.
- Bovill, C., Cook-Sather, A., & Felten, P. (2011). Students as co-creators of teaching approaches, course design and curricula: Implications for academic developers. *International Journal for Academic Development*, 16 (2), 133-145.
- Brooman, S., Darwent, S., & Pimor, A. (2015). The student voice in higher education curriculum design: Is there value in listening? *Innovations in Education and Teaching International*, 52(6), 663-674.
- Conner, J. O., Ebby-Rosin, R., & Brown, A. S. (2015). Introduction to student voice in American education policy. *National Society for the Study of Education*, 114(1), 1-18.
- Cook-Sather, A. (2008). "What you get is looking in a mirror, only better": Inviting students to reflect (on) college teaching. *Reflective Practice*, 9(4), 473-483.
- Cook-Sather, A., Bovil, C., & Felten, P. (2014). *Students as partners in learning and teaching in higher education*. York, England: Higher Education Academy.
- Delpit, L. (1988). The silenced dialogue: Power and pedagogy in educating other people's children. *Harvard Educational Review*, 58(3), 280-298.
- Hattie, J. (2008). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Healey, M., Flint, A., & Harrington, K. (2014). *Engagement through partnership: Students as partners in learning and teaching in higher education*. York, England: Higher Education Academy.
- Mitra, D. L. (2015). Conclusion: The intersection of student voice and policy research. *National Society for the Study of Education*, 114(1), 237-250.