

חמדת



ד"ר ערן גוסקוב,
המחלקה לחינוך, המרכז
האקדמי לוינסקי וינגייט.
דוא"ל:
erangus@gmail.com

ד"ר שרון הרדוף-יפה
המחלקה לחינוך, המרכז
האקדמי לוינסקי וינגייט.
דוא"ל:
sharon.Hardof@l-W.ac.il

לציטוט: (מדעי החברה) – גוסקוב,
ע' והרדוף-יפה, ש' (תשפ"ו). הוראה
מוכוונת-עצמי בהקשר: על הזיקה
בין ההקשר שבו מתנהלים קורסים
ברוח היוטגוגיה לבין אופן הנחייתם
חמדעת כ'.

מילות מפתח:

יוטגוגיה; למידה מוכוונת-
עצמי; מחקר עצמי; הקשר
הלמידה

הוראה מוכוונת-עצמי בהקשר:

על הזיקה בין ההקשר שבו מתנהלים קורסים ברוח היוטגוגיה

לבין אופן הנחייתם

ערן גוסקוב ושרון הרדוף-יפה

תקציר

המאמר מציג מחקר עצמי (Self-study) המלווה בעמיתה ביקורתית, הבוחן כיצד הקשרים שונים משפיעים על הנחיה ולמידה בקורסים ברוח הגישה היוטגוגית (למידה מוכוונת-עצמי). המחקר מבוסס על ניתוח תמטי איכותני של ארבעה קורסים במכללה לחינוך, המאופיינים בקהלי יעד מגוונים: סטודנטים בהסבה להוראה, סטודנטים מצטיינים וסטודנטים סדירים בשנה א'.

במאמר מנותחת השפעתם של שלושה סוגי הקשרים מרכזיים: הקשר הלומדים (גיל, ניסיון קודם), הקשר הלמידה (מדיום סינכרוני מול א-סינכרוני) והקשר המנחה (מידת הניסיון והביטחון בגישה). הממצאים מראים כי סגנון ההנחיה השתנה במידה רבה בהתאם לבגרות הלומדים: סטודנטים בוגרים הפגינו אוטונומיה רבה יותר, ואילו לומדים צעירים נזקקו לליווי צמוד, להרגעה ולעיתים אף לשפה תקיפה ופטרנליסטית יותר מצד המנחה. למרות השאיפה להפוך את המנחה ל"מלווה למידה" בלבד, המחקר חושף את הקושי המובנה בהוראה ובמידה יוטגוגית לוותר על סמכות ה"מרצה יודעיכול" ואת הצורך המתמיד של לומדים בהערכה חיצונית לצד זו העצמית. לסיכום, המאמר קורא למורי מורים לפתח גמישות פדגוגית ולהתאים את "פיגומי הלמידה" שהם מעמידים להקשר הספציפי כדי להצמיח לומדים אוטונומיים באמת.

מבוא

לפניכם מחקר עצמי שבוחן את סוגיית השפעת ההקשר על ההנחיה ועל הלמידה בארבעה קורסים סמסטריאליים שהתקיימו ברוח היוטגוגיה (למידה מוכוונת-עצמי) במכללה לחינוך, ובהם לכל הלומדים הייתה זו התנסות ראשונה בקורס ברוח זו. שניים מן הקורסים ("חינוך לאקטיביזם חברתי") התקיימו במתכונת א-סינכרונית וכללו 66 ו-22 סטודנטים מוסבים להוראה. קורס שלישי ("מערכות חינוך בארץ ובעולם") של קבוצת מצטיינים (8 סטודנטים בהסבה להוראה) התקיים פנים-אל-פנים, וקורס רביעי ("היבטים פילוסופיים בעבודת המחנך") התקיים גם הוא פנים-אל-פנים וכלל 50 סטודנטים בשנה א'. השונות בין הקורסים והיותם מפגש ראשון עם היוטגוגיה מאפשרים בחינה ביקורתית של השפעת ההקשר על ההנחיה. אף שהשפעת ההקשר מוכרת גם בהוראה מסורתית (Darling-Hammond & Snyder, 2000), היא מקבלת כאן ביטוי ייחודי. למחקר עצמי זה, ובפרט לעיון בסוגיית חשיבות ההקשר הנדונה בו, שותפה בשותפות מלאה למנחה הקורסים עמיתה ביקורתית (critical friend). גם אם פרק ה"ממצאים ודיון" שלהלן נכתב בגוף ראשון יחיד, כמקובל במחקר עצמי המלווה בעמית ביקורתי (וראו למשל שורץ-פרנקו וארגז, 2024; Yao & Ateh, 2025), הרי שלשני המחברים השפעה ואחריות שווה על כל שנכתב במאמר.

רקע תאורטי

דומה שכדי לדון בשאלת השפעת ההקשר המסוים של קורסים ברוח היוטגוגיה על דרך הנחייתם נדרש אפיון מקדים של סוגיית ההקשר בלמידה ובהוראה, כמו גם שרטוט של מאפייני הקורס היוטגוגי ושל מקום המנחה בקורס המתנהל ברוח זו.

על ההקשר במעשה החינוכי

ההקשר מתייחס למכלול התנאים – סביבה, יחסים, זמן ותרבות – שבתוכם מתרחשת אינטראקציה (Agarwal, 2018), ובפרט, משמעותם של סימנים ותהליכים חינוכיים תלויה בהקשרם התרבותי וההיסטורי (גורביץ' וערב, 2012). לפי ברונפנברנר (Bronfenbrenner, 1979), ההתפתחות האנושית מושפעת מהקשר המערכות האקולוגיות שבהן בני אנוש מצויים: מהיחסים הישירים (microsystem) ועד ההקשר החברתי-תרבותי הרחב (macrosystem). בהתאם לכך, גם ההוראה והלמידה מושפעות ממגוון גורמים כמו דמוגרפיה, מצב כלכלי,

תרבות פוליטית ולכידות חברתית (ברקוביץ ובוגלר, 2021). ברמת הכיתה, ההקשר כולל גם מאפייני לומדים ומורה, רקע תרבותי, מצב סוציאקונומי, ערכים (Ben-Peretz et al., 2011). אף אמונות המרצה, מטרותיו וניסיונו משפיעים על ההוראה (Schoenfeld, 1998), והם חלק ממכלול רחב יותר הכולל גם את תחום הדעת, המבנה המוסדי, משאבים, זמן הלימוד ויחסים בין המשתתפים (Darling-Hammond & Snyder, 2000; Kraft & Falken, 2020). אין בדברים אלה משום חידוש בן הזמן הזה. הטענה בדבר חשיבות ההקשר למעשה החינוכי הועלתה כבר בידי ג'ון דיואי: "אנחנו תופסים את המשמעות של דברים שנאמרים בשפתנו [...] מפני שההקשר נוכח באופן שאי־אפשר להימלט ממנו [...] אעז ואומר שהכשל הנפוץ ביותר של המחשבה הפילוסופית מתחיל מהתעלמות מההקשר" (Dewey, 2008, pp. 4-5).

על היוטגויה וייחודה בלמידה והוראה

היוטגויה (Hase & Kenyon, 2000) היא גישת למידה מוכוונת־עצמי שלפיה הלומדים בוחרים את נושא הלימוד ואת דרך הלימוד בתוך תחום תוכן מסוים, כמו גם את מקורות המידע שישתמכו עליהם בלמידתם. היוטגויה מעדיפה, אך לא כופה, למידה־חקירה קבוצתית של נושא הלימוד, המלווה בכתיבה רפלקטיבית אישית של הלומדים (ב"יומן מסעי") על אודות הנלמד ועל אודות דרך הלימוד. בכל משך הלימוד מקיימים הלומדים הערכה עצמית מעצבת של לימודם ושל דרך לימודם (גלסנר, 2019; הרדוף וגוסקוב, 2025).

הטכנולוגיה העכשווית, ובפרט טכנולוגיית הבינה המלאכותית היוצרת, מקילה על היתכנות הלמידה מוכוונת־העצמי בהתאם ליכולות ולתחומי העניין של כל לומדת ולומד. הלימוד היוטגוי מתנהל במסלול ריזומטי, כזה שאינו כפוף עוד לתוכנית לימודים סגורה, סדורה, מקובעת מראש והיררכית. הלמידה מוכוונת־העצמי מעודדת פלורליזם, מאפשרת לתלמידים שיטוט עצמי ועצמאי במרחבי למידה בעלי גבולות פתוחים ומתירה להם לתעות במרחבים אלה. למידה מוכוונת־עצמי מבקשת מהלומדים להיות מסוגלים לבסס את התובנות שאליהם הגיעו בלימודם ובחקירתם. היוטגויה אינה נבהלת מטעויות במסע הלימודי, והיא מבהירה ללומדים שהכרה בטעות היא פתח לאיתור מסלולים אלטרנטיביים (Glassner & Back, 2020). בפרט משתנה בלימוד היוטגוי תפקידם של המורים והמרצים. הם חדלים להיות בעלי הידע, שחולקים עם תלמידיהם את מה שנראה בעיניהם כידע נחוץ ומועיל. עד כמה שמתאפשר, ובכל הנוגע בתוכני הלימוד, בידע ובידיעה, הם יהיו מעתה מנחים, מאמנים, מדריכים ויועצים וישמשו כמשאב ללומדים (Blaschke, 2021; Glassner & Back, 2020).

שאלת המחקר העצמי

התנסות בקורסים ברוח היוטגוגיה הובילה לצורך לברר ולהבהיר כיצד מנחה הקורסים מושפע משינויים בהקשר שבו מתקיימים הקורסים. מכאן נגזרת שאלת המחקר הנוכחי:

כיצד השפיע ההקשר הייחודי של קורסים שהתנהלו ברוח היוטגוגיה (בגרות הלומדים, רמתם האישית והיות הקורס סינכרוני/אסינכרוני) על דרך ליווי הלמידה, על הציפיות ממנה ועל תוצאותיה?

מתודולוגיה

המחקר המתואר כאן הוא מחקר עצמי של מלווה הלמידה בקורסים יוטגוגיים סמסטריאליים, הבוחן את דרך ליווי והנחייתו את הקורסים. המחקר נעשה בדיאלוג בין המנחה לעמיתה ביקורתית בעלת ניסיון והיכרות בהוראת קורסים ברוח היוטגוגיה. העמיתה דחפה להוספת פרשנות מעמיקה לדברים שנמצאו בנתונים; היא ביקשה להבהיר עבור הקוראים, עבורה ואף עבור המנחה את הציפיות שמאפשרות את פריצת הגבולות של הלימוד היוטגוגי; היא האירה על נקודות שתחילה לא ניתנה הדעת עליהן (כמו למשל על היחס הלא שווה שקיבלו לומדים שונים מהמנחה); היא שאלה שאלות שחידדו עד מאוד את ראיית הדברים, דרשו לשוב ולהרהר בהשתלשלותם והכריחו לחדד את הנימוקים לתובנות שהועלו.

מחקר עצמי, האופייני למורי מורים, בוחן את חוויית החוקר והפרקטיקה שלו, בד בבד עם רפלקציה ביקורתית ושילוב נקודות מבט שונות. הוא כולל איסוף נתונים שיטתי ומכוון, מנתח את הממצאים ומנסה לפרשם. בניגוד למחקר פעולה הוא מתמקד בעצמי החוקר, בפרשנותו את הממצאים העולים מהנתונים, בדברים שלמד ובשינוי הפנימי או המקצועי שעבר בעקבות המחקר (קוזמינסקי, 2007; Hauge, 2021; Pithouse-Morgan, 2022). ניתן לומר שהמחקר העצמי מגדיר וממסגר מחדש את תפקיד החוקר בקורסים הנחקרים (Samars & Freese, 2009), ובמחקר שלפניכם – את תפקידו כמלווה הלמידה. מחקר עצמי מתבסס על תהליכים אישיים של רפלקציה וחקירה, פותח את התהליכים הללו לביקורת הקוראים ומבקש להביא לשיפור אישי ומקצועי. המחקר שלפניכם מתבונן בסוגיית השפעת ההקשר שבו התקיימו הקורסים על דרך ליוויים. יש לציין שהכתיבה התאורטית על אודות סוגת המחקר העצמי מדגישה שבמחקר ממין זה החוקרים בוחנים את עצמם בהקשר המסוים שבו התנהלו הקורסים שעומדים במרכז המחקר (Pithouse-Morgan, 2022). עניין מתודולוגי נוסף שיש להאיר עליו כאן הוא שפרקי הממצאים והדיון שולבו זה בזה, בשל מיזוג נקודות המבט של החוקר והנחקר.

שדה המחקר

הקורסים שנחקרו כללו קבוצות מגוונות: שתי קבוצות של מוסבים להוראה, גברים ונשים, יהודים וערבים, בעלי תארים אקדמיים (קורסים אסינכרוניים), קבוצת מצטיינים אחת ("דלתא") של מוסבים להוראה שלהם תארים מתקדמים, וקבוצה רביעית של לומדים בראשית דרכם האקדמית. החירות שניתנת ללומדים ביוטגוגיה, בפרט בקורסים אסינכרוניים של מוסבים להוראה, שלהם עומס טבעי בחייהם האישיים והתעסוקתיים, הפכו את הלימוד בקורסים למועמד מוביל להיפגע בדירוג סדר העדיפויות של הלומדים, ונדרשה בהם יצירת מוטיבציית לימוד מתמשכת בקרב הלומדים.

נלי המחקר

הנתונים למחקר העצמי שמתואר כאן נאספו מתוך תגובות המנחה ליומני הלמידה ("יומני מסע") האישיים או הקבוצתיים שניהלו הלומדים במהלך הקורסים; מתוך תשובות לשאלות הבהרה שנשאלו בשיח המקוון בין הלומדים למנחה, דרך הדואר האלקטרוני או דרך תוכנה ייעודית לניהול קורסים (MOODLE); וכן מתוך התייחסות לרפלקציה האישית על אודות הלמידה בקורס שכתבו הלומדים עם סיומו. נוסף על כך, נחקרו ההנחיות הכלליות שניתנו ללומדים בפתיחת הקורס ובמהלכו, כמו גם הסילבוסים של הקורסים והשקפים שהוצגו ללומדים בשיעורים הפרונטליים הספורים.

הניתוח

הניתוח התבסס על שלבי הניתוח התמטי של החוקרות בראון וקלרק (Braun & Clarke, 2006) ונעשה בשלושה שלבים שבהם התמות נוסחו מתוך קריאת הנתונים והבנייתם לכדי מערכת תמות (bottom up). ראשית, בקריאה חוזרת של התגובה ליומנים ושל התכתובות בין המנחה לבין הלומדים (Familiarization); הניתוח המשך בזהווי יחידות משמעות (segments) ובקידוד ראשוני. בשלב הבא זוקקו הקטגוריות על ידי זיהוי קודים דומים (כמו "ויתור על סמכות", "תלות לומדים", "איזודאות פדגוגית") אשר קובצו לקטגוריות, והקטגוריות – לתמות על ("הקשר הלמידה", "הקשר הלומדים" ו"הקשר המנחה"). אלה נבחנו שוב מול הנתונים הן ברפלקסיה ביקורתית והן בידי העמיתה הביקורתית. העמיתה סייעה לזהות היבטים רגשיים בנתונים, להשגיח שלא להיצמד לרובד התיאורי ולהעמיק בפרשנות. לבסוף, תמות העל הוגדרו במדויק ועל בסיסן נכתב המחקר.

תקפות ומהימנות

תקפות, אמינות ואיכות מחקרית של מחקר עצמי מושגים דרך תהליך מחקרי קפדני ושקוף, המזמין בחינה עצמית מתמדת ופתוח לביקורת חיצונית (Pithouse-Morgan, 2022). כלומר גם אם אכן זהו מחקר עצמי, עדיין נחוצה בו נוכחות של עמית ביקורתי שישקף, יבקר, יתמוך ויתקף את התובנות שהמחקר העצמי מוצא, וכן שיוסיף נקודת מבט אלטרנטיבית לאיסוף הנתונים, לקריאתם, לניתוחם ולמסגורם (קוזמינסקי, 2007; Samaras; 2009; Feldman, 2009; Freese, 2009). גם אם תפקיד העמית הביקורתי אינו מוגדר באופן מלא ומיטבי בספרות המקצועית הרלוונטית, הרי שמוסכם שעמיתות ביקורתית היא תהליך מתמשך שכולל דיאלוג, רפלקציה, בנייה משותפת של הידע שנלמד במחקר, ולעיתים גם פרשנות מחודשת של עצם תפקיד העמיתה הביקורתית (ראו למשל שורץ-פרנקו וארגו, 2024), ובכך היא תורמת למהימנות המחקר (Bullock, 2020). תרומה מיוחדת נוספת של העמיתה הביקורתית למהימנות מחקר זה הייתה בהקפדה על מיקוד הניתוח בבחינה העצמית, בהיצמדות לכתובה מעורבת רגשית בגוף ראשון ולא קרה ומרוחקת ובהבחנה בין ההתבוננות בקבוצות הלומדים להתבוננות העצמית בשינויים שחלו במשך ההנחיה. נוסף על תרומת העמיתה הביקורתית, גם הדוגמאות האוטנטיות המצוטטות במחקר הוסיפו לתקפות ממצאיו (Samaras & Freese, 2009).

אתיקה

נתוני המחקר כולם הם דברים שנכתבו בידי החוקר, מורה המורים. מכלל הציטוטים ותיאורי המקרים שמובאים כאן ושנגזרו מאותם נתונים הושמטו כל המזהים האישיים של הלומדים באותם הקורסים.

ממצאים ודיון

מטרת חלק זה היא להציג את הממצאים שעולים מניתוח ההתכתבויות וההנחיות שלי, כמנחה בארבעה קורסים שנלמדו ברוח היוטווגיה. הניתוח בוחן את שאלת השפעת ההקשר שבו התקיימו קורסים אלה על תוכן וסגנון ההתייחסות לסטודנטים, ונוגע לשלוש זוויות ראייה הקשורות: הקשר הלומדים, הקשר הלמידה והקשר המנחה. הקשר הלומדים – ניתן לחלק את הלומדים לשלוש קבוצות. בקבוצה האחת אקדמאים בהסבה להוראה. בקבוצה אחרת היו לומדים בעלי ניסיון חיים עשיר כמו גם ניסיון אקדמי ויכולות גבוהות במיוחד, שנבחרו בקפידה ושהשתתפו בתוכנית למצטיינים בתחומי המתמטיקה

והמדעים ("דלתא"). בקבוצה השלישית היו סטודנטים צעירים לפי גילם הכרונולוגי וניסיונם האקדמי, שזו להם שנת הלימודים הראשונה בחינוך הגבוה. יש לזכור ולומר בזהירות הנדרשת שכדי למשוך לומדים ללימודי הוראה הונמכו עד מאוד דרישות הקבלה ללומדים לתואר ראשון בחינוך במכללות להוראה (Donitsa-Schmidt & Zuzovsky, 2021). כך, איכותם האקדמית של המשתתפים לקבוצה השלישית שמבקשים להתחיל את דרכם האקדמית במוסדות להכשרת מורים אינה מן הגבוהות (יריב, 2016), ודומה שלִהקשר זה של מאפייני הלומדים עשויה להיות השפעה רבה על הלמידה ועל ליווייה. במושגיו של יורי ברונפנברנר (Bronfenbrenner, 1979) ניתן לשייך זאת להקשר המיקרוסיסטם (microsystem).

היבט נוסף של הקשר הלומדים שיש להבליטו הוא שכמה מהמשתתפים בקורסים כבר לימדו בפועל בבתי ספר או בגנים. כמו כן הקשר הלומדים מתבונן במגדר הלומדים (הקבוצה השלישית, בניגוד לשתי הקבוצות האחרות, הייתה מורכבת כמעט אך ורק מלומדות), ואף ביכולותיהם הטכנולוגיות. גם לנורמות הלימודיות המוכרות ללומדים ולהקשר התרבותי שממנו הם באים יש השפעה אפשרית על דרך הנחיית הקורסים. במושגיו של יורי ברונפנברנר (Bronfenbrenner, 1979) ניתן לשייך את הרקע התרבותי שממנו באים הלומדים למקרוסיסטם (macrosystem).

הקשר הלמידה – הקשר זה כולל את ייחודו של התוכן המסוים שנלמד בקורסים, ואין דינו של תוכן לימודי שנתפס בעיני הסטודנטים כקשה או מסובך להבנה כדין קורס שתוכנו ניתן ללמידת הסטודנטים ללא צורך בהכוונתם ובמתן סיוע צמוד להם. כמו כן ישנה חשיבות מיוחדת להקשר הפן הארגוני: בשניים מן הקורסים האינטראקציה איתי, מנחה הקורס, הייתה אסינכרונית ברובה המכריע, ובשני קורסים אחרים המפגשים איתי היו בעיקרם פנים אל פנים. נוסף על כך, הקשר למידה ייחודי היה באחד הקורסים האסינכרוניים שבו השתתפו גם לומדים שמושבם היה בצפון אמריקה, כלומר שהיה להם שעון זמן שונה מזה של חבריהם לקורס או משלי. גם להקשרים חיצוניים, כגון אירועים פוליטיים, חברתיים או בריאותיים, הייתה השפעה על דרכי ההנחיה. במושגיו של יורי ברונפנברנר (Bronfenbrenner, 1979) ניתן לשייך זאת להקשר האקסוסיסטם (Exosystem).

הקשר המנחה – לניסיון המנחה ולמידת ביטחוננו בגישה היוטגוגית חשיבות רבה. הקורס האחד שנחקר כאן היה הקורס היוטגוגי הראשון שאותו הנחיתי, ובמהלכו התייעצתי בנוגע להתלבטויות שהיו לי בשאלות שונות של ההנחיה עם קבוצת למידה של אנשי אקדמיה שעניינה למידה מוכוונת־עצמי ושבה השתתפתי (Hardof-Jaffe et al., 2026). בקורסי ההמשך צברתי

ניסיון הולך וגדל, ואיתו ביטחון הולך וגדל, בהנחיית קורסים ברוח היוטגוגיה. עניין אחר הסובב את הקשר המנחה הוא היכולת לוותר על יוקרת המרצה ולהסכים לשינוי התפקיד והמעמד. חשובה אף מידת הפניות של המנחה להתייחסות שוטפת ומעמיקה לכתיבתם של הלומדים.

שלושת ההקשרים ילוו את הקטגוריות שיפורט להלן, וסקירת הממצאים תהיה עד כמה שניתן בסגנון הרפלקטיבי של "יומן המסע" היוטגוגי.

ממצאים ודין לפי קטגוריות

א. פתיחה, הסבר והרגעה - הקשר הלומדים והקשר המנחה

כניסת סטודנטים ללימוד בדרך היוטגוגיה הלא מוכרת מלווה בחשש, בבלבול ובקשיי התנתקות מדרכי הלימוד והערכה הישנות והמורגלות, ובעיקר מהיעדרו של "מרצה כל יודע" (ראו גלסנר, 2019). כך, המשימה הראשונה שלי בכל אחד מהקורסים הייתה משימת הרגעת חששות אלה.

א1. פתיחה, הסבר והרגעה - פן קבוצתי

את הלומדים בקורסים שכותרתם "חינוך לאקטיביזם חברתי" (להלן 1 ר2), שהקשר איתם היה בעיקרו איסינכרוני, ביקשתי להכין מראש אל הלא נודע היוטגוגי. שלחתי להם שבוע לפני פתיחת הסמסטר הודעה ובה הצגתי את עצמי כמנחה, והסברתי כי מדובר בלמידה מכוונת-עצמי, שבה הסטודנטים בוחרים מה וכיצד ללמוד, בליווי שלי לפי הצורך.

רבים מהלומדים בקורסים אלה נזקקו לדברון מתמשך כדי להתארגן לקבוצות למידה ולפתוח בלמידה. ביקשתי לעודדם לכתוב אליי ולהיעזר בי, וניסיתי לעשות זאת בפנייה נעימה, מכילה ולא מאיימת, גם ללומדים יהודים וגם לסטודנטים הערבים. למשל: "אני מקווה שכולכם מודעים לכך שאני מגיב במודל לכל כתיבה שלכם, לעיתים בצירוף חומרים שיוכלו לעזור במחקרכם. בכל מקרה אשמח לסייע לכל מי שמעוניין בעזרה במחקר. המשיכו לחקור במרץ וגם לנסות ליהנות מכך. חג שמח ו رمضان كريم" (1).

בקורס המצטיינים "מערכות חינוך בארץ ובעולם" (להלן 3) לא ניתנה הכנה מוקדמת לקראת החידוש היוטגוגי. ארבעת השיעורים הראשונים בקורס היו שיעורים מסורתיים. בהמשך הוצג ללומדים הרקע ללמידה מכוונת-עצמי ופורטו דרישות מצומצמות מהם: שני מפגשי זום קבוצתיים, כתיבה שוטפת ביומן האישי, קביעת קריטריוני הערכה קבוצתיים, הצגת התוצר הסופי, רפלקציה על אודות הלימוד היוטגוגי ועל אודות היתכנות הטמעת הגישה

במערכת החינוך, והערכה עצמית מנומקת. צורפה להם גם ביבליוגרפיה עשירה ולא מחייבת, והצעתי את עזרתי עד כמה שיידרש. בשיעור החמישי עניתי על (מעט) השאלות שנשאלו בנוגע ליוטגוגיה, והשיעור התמקד בהצגת סוגיות הקשורות בהערכה בהקשר לנושאי המחקר שנבחרו בידי הקבוצות. הלומדים המצטיינים בקורס זה לא נזקקו לזמן התרגלות לרעיון או לדחיפה לפעולה. הם התחלקו במהירות לקבוצות למידה ופתחו במחקר. בקורס "היבטים פילוסופיים בעבודת המחנך" (להלן 4) הוצגה היוטגוגיה רק בסוף השיעור הראשון, ולאחריו נשלחה ללומדים הודעה מפורטת שמתארת את הקורס, את ההתנהלות המצופה בו ואת חובותיהם במהלכו. סיימתי במילים שביקשו להרגיע: "אל דאגה – הצעד הראשון קצת מבלבל (לפעמים אפילו מאוד מבלבל ואולי אפילו מפחיד), אבל אחרי שתופסים את הרעיון של העצמאות שקיבלתם, מבינים שככה כיף ללמוד, והמחקר זורם ומהנה. בכל מקרה ולאורך כל הקורס אעזור ככל שיידרש". בשיעור השני הוסברו דרכי המחקר והוגדרו משימות, כגון כתיבת "יומן מסע" אישי ורפלקציה. למרות זאת, ניסיונות ההרגעה לא צלחו. לאחר תלונות של מספר לומדים מאוכזבים/מבוהלים הצטרפה לשיעור השלישי ראשת המחלקה לחינוך (שהיא גם העמיתה הביקורתית למחקר זה) כדי לשוחח עם הלומדים, להסביר את המהלך ולהקשיב לקולם. שיחתה סייעה בהורדת להבות ההתנגדות. בהמשך הוספתי לנסות ולהניע את הסטודנטים לעשייה יוטגוגית, ודומה שאפשר לכנות את התייחסותי אליהם כלחץ ללא כפייה. כך, כאשר עלה חשש מחוסר ניצול זמן השיעור ללמידה, פניתי בלשון תקיפה: "השיעור שלנו הוא לא שיעור חופשי! זו חקירה/ למידה/ ניסיון להבין. (אינטרנט / ישיבת צוות / ספרייה / התנפלות על ספרך). אתם מוזמנים להגיע אליי לשאול/ לפרוק/להתייעץ".

2א. פתיחה, הסבר והרגעה – פן אישי

ודאי שכל מי שקרא דבר מה שנכתב על היוטגוגיה, למשל את גלסנר ובק (Glassner & Back, 2020), מבין כי: "הגישה הזו מבלבלת את כולם בתחילת הדרך ולאט לאט רבים מהלומדים משתחררים ונהנים מהמחשבה החופשית ומאפשרויות המחקר שנפתחות" (4). כך, בתשובותיי לקריאות עזרה מצד הלומדים שהלכו לאיבוד במרחב היוטגוגי ניסיתי להרגיע, להבין מה למעשה מטריד את הלומד או הלומדת ולהסביר מה נדרש לעשות: "ספרי (לך ולי) על מה ההתלבטות ומה האפשרויות ומה עמדתך" (4). במקרים רבים כתבתי הצעות מפורטות: "אולי כדי להקטין לך את החשש קראי את הקובץ המצורף ותביני יותר את כל הכניסות הללו במודל ומה נדרש מכם. אני מצרף לך כאן גם את הסילבוס של הקורס שיעזור

לך להבין יותר" (1).

משום הבלבול והלחץ הראשוני שהיו מנת חלקם של הלומדים השתדלתי להגיב בתוך יום אחד לשאלות הלומדים, וכשלא עמדתי בזה כתבתי: "הנה תגובה מתנצלת על שלא הגבתי בזמן" (1).

לסטודנטים הבוגרים יותר ההתייחסויות ומילות התמיכה ניסו גם להרחיב, להעמיק ולהוסיף ידע: "אכן, חופש זה דבר מפחיד. הפילוסוף הצרפתי סארטר כתב שהאדם נדון לחירות. פילוסוף צרפתי (וייהודי) אחר כתב ספר ששמו 'חירות קשה'. המשיכי לנסות וליהנות בחופש" (1). פרט לקבוצת המצטיינים שלמשתתפיה היו הדברים ברורים במהרה, הסטודנטים בקבוצות האחרות שאלו שאלות רבות בדבר מותר ואסור בדרך היוטגוגית. כך למשל לשאלה בנוגע לתוכן יומן המסע השבתי: "ביומן את כותבת על מהלך המחקר: מה את עושה, כיצד את חוקרת, מה מפריע לך להתקדם, מה עוזר לך להתקדם, איך ההרגשה להתקדם בלי שאומרים לך מה לעשות, מחשבות שעולות לך לגבי המחקר" (1). דוגמה אחרת: לשאלת לומדת אם אפשר שהיא תבדוק את הנושא שלה משלושה היבטים השבתי "אם החוקרת [שם הסטודנטית] חושבת שראוי להסתכל על השאלה משלושת היבטים אז יאללה. בטח" (4).

לשאלה בדבר דרך הצגת תוצאות הלמידה השבתי:

את מגישה את תוצאות המחקר שלך איך שאת חושבת שאת צריכה להגיש את תוצאות המחקר שלך. ככה זה ביוטגוגיה. מאמר אקדמי הוא דוגמה לאפשרות אחת. סרט הוא דוגמה נוספת. מערך שיעור הוא דוגמה נוספת. את מגישה בצורה שהכי מתאימה לדעתך להציג את תוצאות המחקר המסוים שלך (2).

בדוגמה נוספת השבתי להתלבטות לומדת לפני ראיונות שערכה במחקרה ולתשובתי אף צירפתי מספר מקורות:

האם השאלות טובות או לא צריך להחליט לפי מטרת הריאיון: שאלתי את עצמך מה המטרה/ המטרות של הריאיון וכך תוכלי לשפוט. בכל מקרה השאלות צריכות להיות פתוחות. (רוב השאלות שכתבת כאן אכן פתוחות). שאלות סגורות הן שאלות שהתשובה עליהן כן/לא.

[...] ישנה ספרות שמתארת את דרך שאילת השאלות בראיון מחקרי (4).

תשובתיי לשאלות מותר ואסור אלו ביקשו לתת ללומדים תחושה של עוצמה וחשיבות: "אם שלוש השאלות הללו מעניינות אותך אז הן טובות. ביוטגוגיה – אתה הקובע מה חשוב ולא המורה/המרצה" (4). התייחסויותיי ביקשו בעיקר להבהיר ללומדים כי מרחב הלמידה שלהם הוא מרחב פתוח לבחירתם, ושיש לדגל מעל התהייה המסורתיות בדבר כוונתו של

המורה/המרצה: "כל מה שמעניין אותך לחקור בתחום מעניין גם אותי" (1). ככלל השתדלתי שלא להשפיע על בחירות הלומדים: "הכיוון הדתי מעניין מאוד וחשוב והחינוך החינוכי-הבית-ספרי מעניין וחשוב מאוד. ההחלטה בידכם ואין לי דברים חכמים להגיד על-מנת לעזור לכם לקדם את ההחלטה" (2). בסיפא של פיסקה זו, ומשום שהייתה זו קבוצה של אנשים בוגרים שבחרו בהסבתם המקצועית להוראה ושסברתי שניתן לבטוח ברצינותם, ביקשתי לשחררם ולעודדם לנוע לכיווני מחקר שנראים ראויים בעיניהם.

ב. הקשרים של למידה

1. ענייני תוכן – הקשר הלמידה

תחום התוכן שבו עסקו הקורסים קבע במידה רבה את אופי ההתייחסויות שלי לשאלות שנשאלתי או לשאלות ששאלתי על אודות ממצאים ומסקנות שהלומדים הגיעו אליהם. השתדלתי לעורר את הלומדים להרהר בשאלות על אודות נושא מחקרם: "אני ממש לא בטוח שהפערים מפריעים לכולנו. ולדעתך? אני גם לא ממש בטוח שלרעש התקשורת פעם בשנה ישנה השפעה מספקת. ולדעתך? (את לא צריכה כמובן לענות לי. זו שאלה למחשבה)" (1), או "מה לדעתך מקור המוטיבציה של המפחיתנים: בריאות? מוסר? לחץ חברתי? משהו אחר?" (1), או "האם יש לך השערה מדוע רוב העונים לשאלות הן עונות?" (1). דומה ששאלותיי גם באו לתת ללומדים תחושה (נאמנה למציאות) שאני עוקב אחר עבודתם ומתעניין ובקיא בה ובהם. לסטודנט שזהר לא להפריע לי ושאל אותי אם אני זוכר את הנושא שבו הוא עוסק השבתי: "זוכר. בטח זוכר. ואתה לא מפריע. כתוב לי ושאל אותי מתי וכמה שאתה צריך ורוצה" (4). במקרים נוספים ביקשתי לדעת "האם סגן המנהל הסביר מדוע אין שיעורים כאלה? האם זה עניין עקרוני? לא מספיק חשוב לבית-הספר? פחד מהורים?" (2), או "אני לא יודע מה מצבך המשפחתי. מה היית עונה בעצמך לשאלות אלה?" (1), או "מה בעצם זעזע אותך וכיצד/ האם הזעזוע משפיע על דרך המחקר?" (1).

לעיתים התייחסתי לתחום התוכן הנחקר הייתה התייחסות של מומחה בתחום: האם יש לכם גישה למערכת החינוך הגרמנית / לחינוך לאזרחות בגרמניה / לשפה הגרמנית? אני לא מכיר מחקר משווה כזה בעברית. יש מחקר שמשווה ספרי לימוד בין המדינות [ונתתי ללומדים מראה מקום מדויק]. אני מזכיר שבעברית קוראים לזה לפעמים חינוך לאזרחות ולפעמים חינוך אזרחי ואולי גם שיעורי אזרחות, ובאנגלית יש לפעמים אי-הבחנה בין civic education ל civil education (2).

או "לא ברור לי אם אתה מתעניין בשינויים לאורך ההיסטוריה מתחילת ההיסטוריה הרחוקה (מתקופת התלמוד, יוון העתיקה?) או מאז התקופה המודרנית בכלל או רק במדינת ישראל לאורך 75 שנותיה. הספרים הבאים שכולם מצויים במערכת כותר עונים על כל האפשרויות" (4), וצרפתי רשימת ספרים.

דומה שלא הצלחתי להשתחרר לחלוטין מעמדת המרצה יודע-כול. כך, לקבוצת המצטיינים (3) הצעתי שוב ושוב חומרי עזר אקדמיים: "אם תרצו לשלח את המאמר" או "אפשר להגיע לספר דרך מערכת כותר שפתוחה לכם. מי שצריך עזרה בכך שיכתוב לי ואעזור". הצעתי גם מראי מקום לא אקדמיים: "בתשובה לשאלתו של [שם הסטודנט] אודות חינוך ביתי במשפחות דתיות מצורף לינק לכתבה טלוויזיונית קצרה אודות החינוך הביתי ובה מככבות מספר משפחות ובהן משפחה דתית. הכתבה תעניין את כולכם" (3).

הקפדתי במיוחד להתייחס לסוגיות ולחקירות של סטודנטים ערבים שעסקו בעניינים מגזריים: "נקודה למחשבה: האם לדעתך הדברים שכתבת זהים לכל הנשים במגזר – גם למוסלמיות וגם לנוצריות, גם מהצפון וגם מהדרום, גם ביישובים ערביים וגם בערים מעורבות?" (1), או "האם לא ייתכן שמקרי האלימות כלפי נשים היו גם קודם והרשתות החברתיות רק מסייעות להציף זאת?" (1). למעשה גם עודדתי סטודנטים יהודים שהתעניינו בנושאים במגזר הערבי: "למכללה שלנו יש קשרים עם אלקאסמי (קורסים מקוונים משותפים עם ביקורים הדדיים ספורים) שנתקלים בבעיות שאת חלקן ציינת. אכן לא למדו שם סטודנטים יהודים אבל מרצים לימדו ומלמדים שם (גם בעברית)" (1). כמו כן אתגרתי אותם בשאלות על אודות החברה הערבית: "מדוע הנושא האקטיביסטי חלש (כפי שאת טוענת) בחברה הערבית? מדוע האקולוגיה לא מעניינת ערבים? האם אין בפועל שום דיבור על אקולוגיה בבתי-הספר הערביים? האם באמת החינוך בבית-הספר הערבי/ בבית ההורים הערבים אינו נותן משקל לאקטיביזם?" (1); כמו גם שאלות בדבר יחס של יהודים לערבים: "האם אפשר לבסס את קביעתך שרוב הציבור היהודי חש שאט נפש מ"ההתערבות הזרה" למען הבדווים בנגב? שאם כך המצב אולי נדרשת פעילות אקטיביסטית מקבילה שמכוונת לשינוי דעת הקהל בישראל לתמיכה בפעולות של 'ישראלז'ציה' והרחבת ההשכלה בקרב הבדווים בנגב" (1).

כל התייחסויותיי ללומדים בנוגע לתחומי התוכן השונים בארבעת הקורסים הסתיימו בהצעת עזרה, בדרך כלל של חומרים אקדמיים: "אם תצטרכו עזרה באיתור חומרים או בהרשאה לגשת אליהם אנסה לעזור" (2), או "אם תרצי חומרים נוספים את מוזמנת לבקש ממני או מהספרנים בספריית לוינסקיי" (4). ייתכן שההתייחסות לתלמידים הצעירים וחסרי הניסיון

הייתה מפורטת יותר ומסבירה גם את הדרך שבה ניתן היה להגיע למידע: "תתחיל בעיון בלינקים המצורפים ובספרים שצירפתי את שמותיהם. מצאתי אותם בחיפוש באינטרנט של 'חינוך מיני' הטרדות מיניות'. חוץ מזה (אולי לפני הכול) הסתכל באתר של השירות הפסיכולוגי הייעוצי של משרד החינוך" (4).

היו מקרים, בהקשר לנושא המסוים שבו עסקו הלומדים, שדחפתי את הלומדים החוקרים לפעולה חוקרת:

אם יעניין אותך ולא תתביישי, אולי תשלחי מייל לנשיאות מכללות לחינוך (לוינסקי, בית ברל, סמינר הקיבוצים...), תכתבי שאת סטודנטית שעורכת מחקר בנושא, ושאת מבקשת לדעת האם במכללה שלה מלמדים את הסטודנטים את הנושא. אולי תשלחי מייל גם לדובר משרד החינוך. (כאמור - אם זה יעניין אותך. אני רק מציע) (1).

במקרים שהיה נדמה לי שאין די בדרך הפעולה הלא אקדמית של הלומדים ביקשתי להניעם לקריאת חומרים אקדמיים: "האם שליחת מייל לבית-הספר ביפו מספיקה לדעתך על-מנת להבין את מצב החינוך המיני במגזר הערבי? אולי תנסו להעמיק קצת בקריאת חומר רלוונטי. אני מצרף כאן שלושה קבצים בנושא שבהם, כך אני מקווה, תמצאי עניין" (4).

21. רלוונטיות ואקטואליה - הקשר הלמידה והקשר המנחה

מצאתי את האקטואליה ככלי חשוב בקורסים היוטגוגיים. ביקשתי לעודד את הלומדים לעסוק בעניינים אקטואליים וללמוד נושאים שרלוונטיים לחייהם: "מעניין במיוחד לבחון את הנושא שלך/ שלכם היום, לאחר הרצח בבאר שבע" (1), או: "כמו הדברים שכתבתן על בני הנוער - שהם מתעוררים בשיעור כשמדברים על משהו שנראה להם רלוונטי לחייהם (בדוגמה שלכן מכנסונים) - גם כאן נראה היה מהקריאה שהיה לכן עניין אישי בנושא הנחקר ומכאן אך טבעי הוא שמצאתן בכך הנאה" (1).

שני הקורסים שעניינם אקטיביזם חברתי התקיימו במקביל לעשייה אקטיביסטית חברתית ניכרת שהתרחשה במרחב הציבורי הישראלי. שמחתי על הרלוונטיות של הלימוד לחיים הישראלים הממשיים, גם אם נדמה לי שלרוב הצנעתי את עמדתי האישית בסוגיות אקטואליות שבמחלוקת.

במקרים מסוימים אף עודדתי לומדים לאקטיביזם לפעולה ממשית: "ומה אקטיביסטית שכמוך עושה בנוגע לתמיחה הזאת? או מה את חושבת שצריך לעשות עם תמיחתך במערכת החינוך?" (1).

מעניין להעיר כאן דבר נוסף בנוגע להקשר הזמן האקטואלי: בשני הקורסים שעסקו בחינוך

לאקטיביזם שיבצתי בסילבוס גם חומרים חזותיים ואתרי אינטרנט, שבהם כיכבה גרטה תונברג השוודית. נראה שהיום, כשמעשה האקטיביזם שלה הגיע לפתחנו, ובשל השפעת הקשר המערכת האקולוגית הרחבה על המעשה החינוכי (Bronfenbrenner, 1979), הייתי שוקל מחדש את משקלה בחומרים הביבליוגרפיים שהצעתי.

שלא כמו בקבוצת הלומדים ה"סדירים" (כנראה בשל תוכן הקורס), היו מחקרים בשלוש קבוצות המוסבים להוראה שתיארו יציאה ל"שטח" ועשייה פעילה, ודומה שהדבר שימח אותי במיוחד בשל פריצת גבולות הלמידה המקובלים: "ללא ספק משמעותית הפעילות החברתית (שלך ובכלל) יותר מחקר הפעילות החברתית (שלך ובכלל)" (1). כך גם בתגובה לשאלה של קבוצה אם תמיכה לתלמיד ש"יצא מהארון" ומבקש לעשות הרצאות בבית הספר והכנת מערכי שיעור לגבי קהילת הלהט"בים הן בגדר אקטיביזם חברתי וכיצד ניתן לחקור זאת השבתי: "בטח. זה אקטיביזם וחינוך לאקטיביזם וזה יופי. איך תחקרו את הנושא – זה לבחירתכם" (2). לקבוצה שביקשה לראיין את מנהל בית הספר הדורלשוני "כולנא יחד" ביפו הצעתי שאלות למרואיין: מה לדעתך הביא/מביא/מחזיק אותך ואת המורים בבית-הספר דווקא לכאן? האם לדעתך "כולנא-יחד" הוא מקום שיכול לנוע מהשוליים לכיוון המרכז?" הוספתי: "אפשר לקרוא ולקבל רעיונות לשאלות למנהל מראיון עם מנהל שהופיע במאמר קצר בכתב העת קולות" (3), וצירפתי קישור למאמר ומאמר רלוונטי נוסף.

31. התייחסותי לאיכות הלמידה – הקשר הלמידה והקשר המנחה

העברת האחריות בקורסים יוטגוגיים על הלמידה ללומדים לא צריכה להוביל לפגיעה באיכות הלמידה. לאיכות זו התייחסתי בהתאמה לרמתם האישית ולניסיונם הקודם של הלומדים. גם במקרים שבהם ביקרתי את האיכות הביקורת הסתיימה בכוונת מכוון באמירה חיובית: בשבח מסוים או בהצעת עזרה.

רבים מהמחקרים היו לא אקדמיים במובן זה שהם לא התבססו על מאמרים שעברו שיפוט עמיתים או ספרים שיצאו בהוצאות ספרים אקדמיות, ולרוב לא הייתה הסתכלות ביקורתית מצד הלומדים על מקורות המידע שלהם ולא הועלתה תהייה לגבי מהימנותם. סטודנט שאל אותי: "האם אני יכול להסתמך על ויקיפדיה?" תשובתי הייתה ארוכה ומגמתית: "אתה החוקר, אתה בוחר מה לחקור, אתה בוחר איך לחקור, אתה בוחר על אילו מקורות אתה מסתמך ומנמק (בעיקר לעצמך) מה הצידוק להסתמכות על מקורות אלו. אתה מחליט האם ישנה בעיה עם זה [...]" (1).

בשלושת הקורסים הראשונים, שלכל הלומדים בהם היו תארים אקדמיים, נכתבו גם

עבודות ברמה אקדמית גבוהה. לעומת זאת, לאור העובדה שהלומדים הסדירים היו חדשים באקדמיה ובפרט ששליטתם בשפה האנגלית הייתה לא גבוהה, הרי שלא היה סביר לצפות מהם לעבודות ברמה מעמיקה שמסתמכות על מאמרים בכתבי עת אקדמיים ובוודאי שלא בכתבי עת בין-לאומיים.

בכל מקרה בארבעת הקורסים לא שללתי שימוש בחומרים לא שפיטים הן לצורך הלימוד וההבנה והן לתמוך בהצגת תוצאות הלמידה. לסטודנטית ששאלה אם היא יכולה להשתמש בסרטונים להצגת תוצר מחקרה השבתי: "אם את חושבת שזה מוסיף וחשוב אז בטח. החליטי בעצמך" (4).

בסיכום של קורס של הסבה להוראה הערתי הערה (שכנראה לא הייתי מעיר אותה לסדירים הצעירים חסרי הרקע האקדמי): "מעניינת העובדה שרק במעט מהמחקרים בקורס זה נעשה שימוש עיקרי במקורות שעברו שיפוט עמיתים. זו אמירה תיאורית. לא שיפוטית" (2).
ודאי שהסתמכות על חומרים לא שפיטים אינה צריכה להשפיע על איכות דברים שנכתבו, ונראה שללומדים הצעירים כתבתי בחריפות על אודות איכות ירודה של עבודתם:

הפסקתי לקרוא אחרי עמוד מס' 2 [...] נדמה לי שרצוי ששלושתכן תקראנה את מה שנכתב בשם שלושכתן. [...] תקראו שוב את הדברים ותתקנו שגיאות ברורות בלשון/ בסגנון/ בשפה. ורק אחר כך תשלחו את תוצרכן אלי להערות אחרונות. אם תהיינה לכן שאלות תוך כדי קריאה אנסה לעזור (4).

מבחינה תוכנית ביקשתי לדייק גם סטודנטים בוגרים יותר: "מאוד מעניין וחשוב. רק שימי לב כי "מחאת הפסטה" האחרונה אינה קשורה לשר כחלון (במאי 2020 הוא חדל להיות שר אוצר)" (1). כך גם ערערתי על מקצת מקביעותיהם: "מה שחדש זה לא העניין בנושא הלהט"בי, אלא שהוקם גוף, רשמי, של המועצה, בשיתוף משרד ממשלתי. המשיכי לחקור וליהנות מחקירתך" (1).

את הסטודנטים המנוסים ביקשתי לדייק גם בצד המתודולוגי-אקדמי:

הערה מתודולוגית שאותה כבר הערתי לך: במחקר איכותני אין "השערת מחקר". יש "שאלת מחקר". המחקר מעלה שאלה ומנסה, למשל, להבין מתוך דברי המרואיינים מהי תשובתם לשאלה שהועלתה. יותר מזה, ייתכן שתוך כדי המחקר האיכותני, בהתאם לתובנות שהעלו המרואיינים ובעקבות האינטראקציה של החוקר אתם, תשתנה שאלת המחקר (2).
ייתכן שבכל הנוגע לאיכות הלמידה התקשיתי לתת ללומדים חירות לחקור כאוות רצונם, וזאת משום שקיימת בי התלבטות לגבי הגישה היוטגוגית ויחסה למעמד הידע ולקאנון

דיסציפלינארי (וראו גוסקוב, 2023).

כמובן שההתייחסות לאיכות הלמידה לא הייתה רק ביקורתית, ובמקרים הראויים לכך היא הייתה אף משבחת, כמו למשל: "עסקתן כאן בשאלות מרתקות, שאיתן מתמודדים פילוסופים, פסיכולוגים וחוקרי חינוך רבים היום ובעצם לכל אורך ההיסטוריה" (4), או "ההצלחה שלך בקורס שלנו היא כפולה: גם בצורת הלימוד שממש התאימה לך וגם בתוכן: כלומר באיכות הטובה של עבודתך" (4).

שיבחתי במיוחד סטודנטים "סדירים" על דרכם היוטגוגית – אולי מתוך תקווה שימשיכו בהשקעה בקורסים נוספים ברוח זו בהמשך דרכם במכללה. לסטודנטית ששאלה אותי על דעתי לגבי יומן המסע שלה עניתי: "כתבת דוגמה מושלמת של יומן מסע [...] ונדמה לי שהשיטה היוטגוגית מסתכלת על הדברים שכתבת ואומרת לעצמה: ככה אני רוצה את יומן המסע של הלומדים/ החוקרים – יומן מסע של אנשים חושבים" (4).

4.1. הדרישה להצדקה – הקשר המנחה והקשר הלמידה

ברוח היוטגוגיה לא אֶכְפְּתִי "תשובות נכונות" שאליהן נדרשו הלומדים להגיע, אולם ביקשתי מהם להיות מסוגלים להצדיק את תוצאות מחקריהם (Glassner & Back, 2020). כך למשל שאלתי: "לפי מה את מבססת את דבריך שרוב האמהות חושבות כמוך? (אני לא אומר שזה לא נכון. אני שואל על מה את מתבססת)" (1), או "על מה / על מי אתם הולכים להתבסס בהגעה אל אותה תעודת זהות של האקטיביסטים?" (1), או "על מה אתה מבססת את ניפוץ המיתוסים בחלק הראשון של דבריך? עד שאתה מגיע למאמר מ 2016 [...] אתה לא מספק מקור לנכונות ניפוציך, וגם כאן אתה לא מספק מראה מקום שיעזור לקורא הנלהב לקרוא את המאמר?" (1).

בדרישות להצדקה – דומה שדווקא הייתי סבלן פחות לקביעות הלא מבוססות של הסטודנטים והסטודנטיות הצעירים: "חסרו לי נימוקים או הצדקות לדברים שכל אחת מכן אמרה. אני מניח שעמדותיכן נקבעו גם על סמך דברים שלמדתן וקראתן אבל למי שצופה במצגת שהכנתן עולה שאלת הנימוק וההצדקה – על סמך מה כל אחת מכן אומרת את דבריה?" (4). בהמשך לכך, ביקשתי להנחות את הלומדים הצעירים לגבי דרך ההצדקה. לעיתים עשיתי זאת בצורה לא סבלנית: "בתוך הטקסט כאשר אתן כותבות טענה כלשהי (למשל שיש לנו שני סוגי הבנה) אתן כותבות על סמך מה אתן מבססות את הדבר" (4). לעיתים אחרות כתבתי וביקרתי באריכות אך סיימתי, כדרכי בקורס, במילים חיוביות: "אתן צריכות לדעת להסביר (קודם כל ובעיקר לעצמכן) על מה אתן מסתמכות בתשובותיכן ומדוע ההסתמכות הזו נראית

בעיניכן מוצדקת. [...] בכל מקרה הדברים מעניינים וחשובים ושמחתי לקרוא אותם" (4).

51. הערנה – הקשר הלומדים והקשר המנחה

ביקשתי מהלומדים בכל ארבעת הקורסים להעריך את למידתם. היו מי שהרימו את הכפפה בקלות והעריכו עצמם באופן כן, אמיתי, נוקב ואובייקטיבי – במובן זה שהערכה ניתנת להבנה ולהערכה בידי אחרים. בין אלה היו גם שנתנו לעצמם הערכת חסר, והתערבתי וחיזקתי את הערכתם. לדוגמה סטודנט שחש שהמצגת שהכין בשם קבוצתו הייתה ברמה לא טובה ותיקנתי אותו:

יש לי ניסיון לא קטן במצגות ובהצגתן. בניגוד למה שכתבת ברפלקציה שלך, ההצגה שלך

הייתה טובה. שלטת בחומר. הבחנת בין עיקר לטפל, זכרת שבהצגה יש להתחשב גם בשעון

ודיברת באופן רהוט. במהלך ההצגה חשבתי לעצמי שזו הצגה של מורה ראוי" (1).

בקורס הראשון והשני לא התייחסתי בהערכה לאיכות הקריטריונים שלפיהם נתנו הלומדים ציון לעצמם (על קריטריוני הערכה עצמית ראו אצל הרדוף וגוסקוב, 2025). הלומדים היו אחראים לציון במלואו ופטרתי את עצמי מלעסוק בכך: "בקורס היוטוגוגי אתן צריכות לתת את הציון לעצמכן, שכן זו הערכתכן העצמית את עבודתכן. הערכת המרצה לאיכות עבודתכן רלוונטית לקורסים אחרים, לא יוטוגוגיים" (1).

בתשובה לבקשת סטודנט שאפנה אותו לחומר אקדמי שיסביר לו כיצד עליו להעריך הפניתי אותו דווקא לעצמו:

אתה יכול כמובן לחפש מאמרים על הערכה, אבל היה (לי) מעניין יותר שתחשבו בעצמכם

על קריטריונים. כיצד אתה היית מעריך עבודה של עצמך (עבורך). עבור עצמך. עבור מי

שאתה רואה כשאתה מסתכל במראה)? כיצד תעריך מחקרים עתידיים שלך? (ושוב, לעצמך.

לא בשביל מישהו אחר.) (2).

ניתן לומר שבקורס הראשון והשני זרקתי את הלומדים הבוגרים לגמי ההערכה הקרירים, ורבים מהם ביקשו עזרה בכך. בקורס השלישי הקדשתי שיעור יחיד לסוגיית ההערכה העצמית היוטוגוגית, ועדיין היה חשוב ללומדים (כמעט לכולם) הציון הסופי. הרשיתי לעצמי גם לבקר בפניהם את ההערכה המקובלת במכללה (הערכה שהשתמשתי בה בעצמי במשך השנים): "הציונים במכללות ובאוניברסיטאות וציוני בחינות הבגרות הם בגדר הערכה מסכמת. נדמה לי שתפקידה העיקרי של הערכה זו הוא מיון, ולדעתי אין לה באמת כל ערך פדגוגי" (3).

בקורס הסדירים (הרביעי) הקדשתי שני שיעורים לנושא הערכה העצמית וכך כתבתי ואף אמרתי להם:

אתם מעריכים את עבודתכם על סמך קריטריונים שאתם קובעים ואני לא שופט את תוצר הלמידה שלכם ולא את הערכתכם העצמית. לא שאין לי דעה על מה שחקרתם וכתבתם אבל היא אינה רלוונטית להערכה העצמית של תוצרכם בקורס הזה. כאן אני מתייחס אליכם כאל לומדים עצמאיים שמסוגלים להיות כנים עם עצמם. שהרי היוטוגויה, כפי שלימדתי אתכם, משנה את כללי המשחק. היא מתייחסת אליכם כאל לומדים עצמאיים, רציניים ואנשי-אמת שנותנים לעצמם הערכת אמת, ובכך יכולים להמשיך גם הלאה ללמוד ולהשתפר. בניגוד לקורסים אחרים חשיבות הציון כאן היא רק בהסתכלות שלכם על עצמכם – לא עבור המכללה ולא עבורי (4) (וראו גלסנר, 2018; הרדוף וגוסקוב, 2025).

תחילה התאכזבתי מחוסר יכולתם של חלק מהלומדים להעריך עצמם בהערכת אמת נוקבת. בקורס הסדירים כבר הבנתי שישנו קושי חברתי ואישי עצום לשנות רושם שהותירו שנים של התחנכות במוסדות לימוד שמקדשים את הציון ולא הערכת אמת של הלמידה.

ג. ענייני לשון – הקשר המנחה

ייתכן שסגנון הכתיבה שלי ללומדים השתנה בהתאמה לגילם/בגרותם/ניסיונם. הסגנון ללומדים הבוגרים יותר היה בעל גוון אקדמי, למשל: "אגינדה פוליטית אינה בהכרח עניין רע. לרוב פעולותינו ישנה אגינדה פוליטית (במובן הרחב של מושג הפוליטי)" (1), או: "אני מציע שתנסי גם להרהר ולברר (לעצמך ולכל מי שיקרא את תוצר עבודת המחקר) מהי בעצם חשיבה קוגניטיבית ומהם כישורי חשיבה בקריאה ובכתיבה" (2).

לעומת זאת נראה שמול הלומדים הסדירים הצעירים התייחסותי התאפיינה בלשון בעלת אופי תקיף:

אם את מצטטת מישהו אחר דאגי שמי שיקרא את התוצר שלך יבין שאת מצטטת מישהו אחר. אני מעדיף תמיד כתיבה במילים של הכותב ולא במילים של אחר (זה גם מראה שהכותב מבין את הדברים וגם יותר מעניין ומקורי לקרוא מילים של הכותב ולא של מישהו אחר) (4).

לעיתים נקטתי מולם קו פטרנליסטי מעט: "אכן חשיבה היא נושא מרתק. נדמה לי (וזה נכון לחיים בכלל ולא רק לקורס שלנו) שתמצאי זמן אם הדבר שדורש זמן מספיק חשוב לך" (4). כך, בלשון בסגנון פטרנליסטי, גם תיקנתי ללומדים הצעירים טעויות כתיב כמו גם טעויות בסטנדרט הכתיבה האקדמית: "הִצְטָוֹתֵי ולא התצותתי. נעשה מעין סרטון ולא נעשה מאין סרטון" (4), או "תוחלת ולא תוכלת" (4).

תיקוני עברית פחות פטרנליסטיים היו למי שהנחתי (לפי שמה) שהיא עולה חדשה גם אם למדה במסגרת ההסבה להוראה: "תיקון קטן של עברית: 'עת' זה בעברית זמן. לכן כותבים כעת ולא כעט" (1). לעיתים נדירות יותר תיקנתי שגיאות בעברית גם לסטודנטים בוגרים שעברית שפת האם שלהם: "איך/ אינו/אינה מצטרפים בעברית בשלילה רק לפועל בזמן הווה ולא בזמן עבר או עתיד. 'אינו רוצה' אבל 'לא רצה' ולא 'אינו רצה'" (2).

ככלל כתבתי ללומדים בלשון אמפתית. לסטודנטית שלא יכלה להגיע לשיעור מפני שאימה חלתה, וביקשה הקלטה של השיעור כתבתי: "בקשתך הגיעה אלי מאוחר מדי. אני מצרף לך את השקפים שבהם השתמשתי בשיעור וקובץ שבו עיקרי הדברים שאמרו סטודנטים בכיתה. רק בריאות לך ולאמך" (4). דומני שהלשון שבה השתמשתי ביקשה לחזק ולעודד למידה: "כתבת מקסים. והנושא חשוב ויש ואפשר לשנות את המצב. בהצלחה במסע. אם תצטרכי עזרה בדרך אל תהססי לבקש" (1). במקרה נוסף עודדתי את התלהבות החוקרת־הלומדת דרך תיאור הנחת שעשייתה גורמת לי, אך גם הוספתי הצעת ייעול שאולי ציננה במעט את התלהבותה: "גם אם אני מתלהב מהדברים אני מציע שתתחמי את גבולות מחקרך ושלא תפרשי אותו עוד ועוד [...] כידוע, החוקר היוטגוגי אחראי על כל ההיבטים של מחקרו – גם על לוח הזמנים" (2). במיוחד ביקשתי לעודד סטודנטית ששמחה להתקדם בדרך היוטגוגית: "[...] אני לא מבין בסימנים, אבל אני מבין בעבודות מצוינות שיוצאות מהלב וכיף גדול לקרוא אותן וכיף גדול לדעת שיש אנשים (ונושאים) שהגישה היוטגוגית כאילו נולדה עבורם" (2). לעיתים נוספו לעידוד במילים כלליות גם התייחסות מפורשת לעשייה של הלומדים וחומר למחשבה עתידית: "מאוד מעניינים הדברים שכתבת [...] עמדתך בנושא נשמעת כרגע מאוד נחרצת, ומבטאת קו אידיאולוגי-כלכלי-חברתי צלול וברור. בסוף הסמסטר נראה אם המחקר גרם להתרככות עמדתך או אולי לביצורה" (1).

אם סברתי שלומדים לא ממלאים את הדרישות המועטות בקורסים היוטגוגיים, סגנון התגובה שלי הפך לפחות מאיר פנים ואף לתקיף: "האם לא נכחת בשתי הפגישות שלנו בזום? אם לא נכחת בפגישות הן צולמו ונמצאות במודל ותוכלי לצפות בהן ולהבין יותר מה נדרש ממך" (1). התייחסות מיוחדת הייתה לי לאורך הקורסים ללומדים שכבר שימשו מורים בפועל. בפרט התייחסות מיוחדת הייתה לי למורים שכבר במהלך הקורס ניסו ליישם את היוטגוגיה עם תלמידיהם. כך הצעתי בהתלהבות למורה: "אני מציע שתתעדי את מה שאת עושה עם תלמידיך ואת מה שהם עושים בנושא. זה ממש מעניין" (1).

ד. חשיפה אישית – הקשר המנחה

1ד. חשיפה אישית שלי מול הלומדים

דומה שבמובן מסוים העזתי לחשוף עצמי יותר בפני לומדים במקרים שבהם סברתי שהחשיפה תסייע בידם לשפר את מחקרם או תגביר את המוטיבציה שלהם. הייתה בכך השפעת ההקשר האישי-ההיסטורי שלי שאיתו הופעתי בפניהם (Schoenfeld, 1998). כך לדוגמה הצגתי בפני לומדים את דרכי בהצגת עמדות מתחרות: "כשאני [...] משיב על שאלה אני מציג לפחות שתי תשובות מעניינות ושונות לה. כמה שיש יותר עמדות שונות הנושא יותר מורכב ויותר מעניין [...] לפעמים, אחרי שאני מציג עמדות שונות אני מציע גם את עמדתי האישית" (4). במקרה אחר ביקשתי לחזק רעיון של לומדים וסיפרתי על עברי כמנהל:

בבית-הספר התיכון שבו עבדתי היה לנו פרויקט כזה שבו קבוצת מבוגרים למדה בשמחה רבה עם התלמידים מספר קורסים. זה השפיע לטובה גם על התלמידים (למשל זה הפחית את ענייני המשמעת בכיתות המשותפות). הפרויקט גווע כי החל משלב מסוים לא הצלחנו לגייס קבוצת מבוגרים חדשה (1).

ללומדת שהתלבטה בדרך ההתנהלות עם תלמידיה תיארת את דרכי כמרצה: "אני דורש מהסטודנטים להביא לכל שיעור כתבה אחת מהחדשות של השבוע שעוסקת בחינוך [...] אני מציע לסטודנטים לעשות את זה (לכשיהיו מורים) גם עם תלמידיהם ואולי תרצי לאמץ את הרעיון" (1). על דברים שכתב לומד אחר ביומן המסע שלו שיתפתי מחווייתי: "חוות החופש אינה המצאה שלנו. ישנן חוות כאלה בעולם, למשל בארצות הברית. אפילו ביקרתי באחת כזאת, על אף, שכמוך, אני לא עומד להפוך לטבעוני בקרוב" (1).

סברתי שהחשיפה יכולה לקרב ביני לבין הלומדים וללומד שהודיע שהוא חולה ולא יוכל להגיע למכללה למפגש הקרוב כתבתי: "המפגש מחר הוא בזום. לא פנים אל פנים. אני עם שפעת מיום שישי (קצת אחר כך אבל נראה לי שאני כבר יוצא מזה). רק בריאות" (3). גם ללומדים צעירים ביקשתי לעתים לתת תחושה של קרבה אישית: "קיבלתי את הרושם שנהניתן למדי מהחקירה וגם מהעבודה המשותפת, ואחד הדברים שנותנים מוטיבציה למרצה (או למורה או לגננת) הוא הידיעה שהתלמידים לא רק לומדים אלא גם נהנים" (4).

בחשיפה היה מעורב לעיתים גם ניסיון לדחוף לעשייה יוטגוגית במקום העבודה. כך כתבתי ללומדים בקורס "אני יכול לספר לכם שגם אני כותב יומן אישי" (1). סיפרתי ללומדים: "היומן האישי יעזור לי (ומחר כך גם לכם) להשתפר כל הזמן. נדמה לי שמורה שחוקר את עבודתו בהכרח משפר את עבודתו" (1). בדומה לכך הדגשתי את חשיבות הרפלקציה ושוב

חשפתי עצמי: "גם אני עושה לעצמי רפלקציה אישית על הקורס ועל דרכי התנהלותי בו. גם אני מעריך את עצמי. לא בהכרח הערכה במספרים אבל בהחלט אני מעריך את עצמי" (2). מול לומדים שחשבת אתם לבוגרים חשתי חירות לחשוף ולגלות את התייחסותי האישית-הביקורתית למערכת החינוך: "תלמידי יוד בישראל מחויבים להתנדבות ב'מחויבות אישית'. זה כמובן מה שקוראים באנגלית contradictions in terms, אבל למרות זאת החיוב הזה מביא חלק מהילדים להתמיד ולהיות אקטיביים גם כשנגמרת החובה" (1). מטרתי בחשיפה האישית בכל המקרים הללו ובדומיהם לא הייתה תרפויטית, אלא להעביר מסר ללומדים. כך בשיחת הסיכום בקורס היוטגוגי הראשון היו בחשיפתי האישית גם פנים שליליים, ומטרתה הייתה להעביר להם את חשיבות ההערכה העצמית ולהציע דרך לפעולתם העתידית כמובילים שיעור יוטגוגי:

אני רוצה להעריך בכמה מילים את העשייה שלי בקורס, שהיא אמנם מסכמת, ובאה כסיכום לקורס שלנו, אבל היא גם מעצבת במובן זה שהיא עשויה לעזור לי ואולי גם לכם בקורסים עתידיים [...] ביקשתי מכם ללוות את מחקרם ביומן אישי ולא כולם הקפידו על כך. נדמה לי שהייתי צריך לנדנד יותר לאותם שלא הקפידו. [...] התלבטתי בנוגע להקפדה על השתתפות בשיעורים המקוונים שלנו. מצד אחד זה חיוב של המכללה, וגם הנושאים שעלו היו (לדעתי לפחות) חשובים ורלוונטיים. מצד שני יוטגוגיה, וכל אחד עושה את המיטב לדעתו. ואם נראה למישהו שהשיעורים לא חשובים ואם לא הייתי מספיק אטרקטיבי כדי למשוך את המישהו הזה לשיעור – אז אולי זה בסדר. החלטתי בסוף שלא להקשיח בנקודה הזו ונדמה לי שטעיתי בכך (2).

21. חשיפה אישית שלי מול עמיתים

הביטחון שלי בדרך היוטגוגיה והביטחון העצמי שלי ביכולת הנחיית קורס ברוח דרך זו הלך וגבר ככל שהתנסיתי יותר. כך, בצעדי הראשונים, ולאחר זמן מה שחלף בקורס הראשון אותו הנחייתי פרשו ממנו שישה לומדים. העליתי בפני חברי בקבוצת הלמידה היוטגוגית הבין-מכללית (Hardof-Jaffe et al., 2026) את חששי שפרישת הלומדים מלמדת אולי על כישלון הקורס. קיבלתי עצה שהרגיעה אותי, ולפיה כלל לא ברור שמקור הפרישה בסגנון התנהלות הקורס המסוים, ושלפני שאחוש תחושת כישלון רצוי להתבונן בשיעורי הפרישה מקורסים קונוונציונליים בגודל דומה (לקורס זה נרשמו תחילה 72 לומדים) ובהקשר לומדים דומה. כך עשיתי.

3ד. פתח להיכרות אינטימית-טיפולית

ניסיוני הקודם בהוראה במכללה להכשרת מורים לא כלל כמעט היכרות אינטימית עם חייהם האישיים של הלומדים. לעומת זאת ההתכתבות המרובה והקבועה בין הלומדים לביני בקורסים היוטגוגיים גרמה במספר מקרים לפריצת גבולות ההיכרות האינטימית שלי עם חייהם, בעניינים שלא נגעו לקורס ולתכניו. דומני שהדרישה לכתיבת "יומן מסע" אישי, שרק הכותב ומלווה הלמידה מודעים לו, מזמנת היחשפות אינטימית של הכותב. נראה היה לי שהלומדים בשלושת הקורסים שבהם למדו סטודנטים בוגרים יותר חשו רק בצורך לשתף בדברים אישיים (כמו למשל "יציאה מהארון" של הלומדים או של קרובים להם), אך הם לא ביקשו סיוע. לעומתם היו "סדירים" שסברתי שהם זקוקים לכתף טיפולית, ובדבר דרך ההתנהלות הנכונה מולם התייעצתי עם ראשת המחלקה לחינוך (העמיתה הביקורתית). אכן, חשתי שהגישה היוטגוגית דורשת ממני לעיתים לחבוש את כובע המטפל, והדבר העמיד אותי בדילמה בדבר דרך התגובה המתאימה.

חשיפה אינטימית של לומדים בוגרים גרמה לי לחוש כאילו הם באים לפרוק את אשר על ליבם בפני ידיד מוערך. חשיפת הצעירים גרמה לי לחוש שהם מצפים לסיוע ממשי ממי שהם תופסים אותו כמבוגר אחראי ובעל ידע. נראה שלרוב ובסיוע האינטואיציה עברתי בהצלחה את ההתמודדות הזו, גם אם לא הוכשרתי לכך. לדוגמה כתבתי למי ששיתפה אותי בקשייה הנפשיים במהלך הקורס והודתה לי על שהכלתי את הסיפור שלה: "אני מקווה שהתקופה הפחות טובה מתחלפת בתקופה טובה יותר" (4).

ה. התלבטויות יוטגוגיות

ה1. קידום עצמי - הקשר המנחה

מכיוון שתוכן ודרך הלימוד היו פתוחים לבחירת הלומדים, התלבטתי אם להציע להם גם חומרים שאני פרסמתי, ולבסוף החלטתי שהצעה זו אינה מצמצמת את גבולות היוטגוגיה: "על ההיסטוריה של הסמכות החינוכית תוכל לקרוא בפרק הראשון בספר שלי" (4); או "אתה מוזמן לעיין במאמר שכתבתי ושפורסם ב 2020 בכתב העת גילוי דעת, ושנוגע ברבות משאלותיך" (1); או "על העמדות המנוגדות כתבתי במאמר בכתב העת גילוי דעת מספר 16" (2). דומני שהעובדה שידיעת הלומדים שהערכתם בקורס אינה מושפעת ממקורות המידע שעליהם הסתמכו תרמה להחלטתי זו.

ה2. עבודה בקבוצה – הקשר הלמידה

דרך היוטגוגיה מבכרת למידה בקבוצות (גלסנר, 2019) ולכן תמכתי בהתקבצות הסטודנטים לצוותי למידה: "אני שמח לשמוע שאתן שמחות ומסותרות ביחד. ללמוד וליהנות זה שילוב מנצח" (4). באותה הרוח כתבתי לראש קבוצה: "בכל מקרה בפרויקט קבוצתי יוטגוגי נתרמים מכיוונים שונים: גם מהוספת ידע בנושא המסוים, גם מהתנסות בלימוד עצמי, גם בהתנסות בעבודת צוות ובמקרה שלך גם בהובלת צוות. וזה מה שמדליק (לפחות אותי) בגישה הזו" (1). היו מהסטודנטים כאלה שעבורם העבודה הקבוצתית הייתה מורכבת, בין היתר משום התרומה הלא אחידה של כל חברי הקבוצה, ולתרעומת לכך באחת הקבוצות השבתי: "נדמה לי שבכל מעשה אקטיביסטי ישנם מי שעושים יותר, מי שעושים פחות ומי שלא עושים. אז הקבוצה שלך אינה יוצאת דופן" (1). ללומדת אחרת שהלינה על חיכוכים בעבודת הצוות כתבתי:

אכן, עבודה בצוות היא דבר מורכב. מאבקי כוח ואי-הסכמות ישנם בעבודת בצוות גם כשאת מכירה בהיכרות מוקדמת את המשתתפים. וכמובן שהדברים נעשים מסובכים עוד יותר כשאינן היכרות מוקדמת. בכל מקרה רצון טוב מצד כולם יכול לעזור. בכל מקרה זו לבטח התנסות מעניינת (1).

הבעתי התפעלות כנה מהיתכנות עבודה קבוצתית מקוונת שמתגברת על המרחק הפיזי בין הלומדים: "אל יקל בעיניך הדבר הנפלא הזה שבו מתאפשרת עשייה משותפת מקנדה, עוספיה ואילת" (1). לומדת אחרת סיפרה על התקדמות נאה של הלמידה בקבוצתה המלווה במחלוקות: "לא הצלחתי להבין אם המחלוקות בצוות משמחות או מעציבות אותך, בכל אופן דעי לך שזה טבעי וזה בדרך כלל המצב בכל קבוצה שעוסקת באקטיביזם. אם אתם צריכים מישהו שיפשר במחלוקת או שיצנן את האווירה אשמח לעזור" (1).

ללומדים בקבוצת ה"סדירים" הייתה התנסות קודמת מועטה בעבודה קבוצתית במסגרת קורס אקדמי, ולסטודנטית שהקבוצה אכזבה אותה הוספתי טעם (יוטגוגי) ללמידה הקבוצתית: "אולי בקורסים אחרים תהיה לך חוויה מתקנת בעבודה עם קבוצה, כי הרי בחיים האמיתיים אנחנו נדרשים פעמים רבות לעבוד בקבוצה" (4). לסטודנט שהעדיף במהלך הקורס לפרוש מקבוצתו ולהמשיך לחקור וללמוד לבדו כתבתי: "אני ממליץ לך שבפעם הבאה שתהיה הזדמנויות לכך נסה גם לעבוד בקבוצה, למרות שלא תמיד זה קל ופשוט. במציאות של היום עבודה קבוצתית היא הכרחית ואני בטוח שאתה יכול להצטיין גם בעבודה כזאת" (4). לא רק מחלוקות העיבו לעיתים על עבודת הצוות, אלא גם היעדר חשיבה עצמאית-אינדיווידואלית, וניסיתי לתקן זאת. שאלתי סטודנטית אחת: "האם את יכולה לתת לי

(ואולי גם לך) דוגמה לנקודת מבט וחשיבה שלך ששונה מנקודת המבט של חברותיך? (4), ושאלתי אחרת: "ומה ואיך את עושה בתוך הקבוצה?" (4). למרות הנאמר כאן בשבח הקבוצה, ואולי בשל נטייתי האישית לעבודה עצמאית ולא קבוצתית, אפשרתי לכל מי שחפץ בכך לעבוד לבד ולא לחצתי על התקבצות בקבוצות: "אם תרצה אתה יכול לעבוד לגמרי לבד" (1). חירות זו לא ניתנה בכל הקורסים: המספר הקטן של הלומדים בקורס המצוינים גרם לכך שחייבתי את הלומדים בו לעבוד בקבוצות.

3. ראש הקבוצה - הקשר הלומדים

היוטגוגיה מעדיפה עבודה קבוצתית אולם יש מקום לשאול על הגדרת תפקידו של ראש הקבוצה. כי הרי ככל שניתנת סמכות ניהול לראש הקבוצה, כך יורדת בהכרח מידת האוטונומיה של חבריה, והאוטונומיה היא מילת מפתח מרכזית ביוטגוגיה. בשני הקורסים האחרונים, אם משום שצברתי ביטחון ואם משום שמושג 'ראש קבוצה', אשר משמש במידה מסוימת כתחליף לחלק מתפקידי המורה/המרצה, אינו מתאים לרוח הלמידה מוכוונת-העצמי, הפך תפקיד זה עבורי למרכזי פחות בתהליך הלמידה. זאת, גם אם הוספתי לבקש מהצוותים למנות ראש צוות שיעמוד מולי לצורך תיאום אך לא לבקרה או לפיקוח על חברי הצוות.

סיכום ומסקנות

מחקר עצמי זה נועד לחרוג מהעניין האישי שהיה לכותב הראשון בניתוח פעולותיו ולהציע למתכוונים ללוות למידה ברוח היוטגוגיה את הפרספקטיבה שהוצגה כאן בנוגע להשפעת ההקשר שבו מתנהלים קורסים יוטגוגיים, ובפרט להתנסות ראשונית של הלומדים בדרך זו, על דרך הנחייתם.

ניתוח הממצאים בארבעת הקורסים מעלה תובנות רוחב המדגישות את הזיקה ההדוקה שאכן התקיימה בין ההקשר לבין אופן הנחיית הלמידה מוכוונת-העצמי.

התובנה המרכזית היא כי בגרות הלומדים וניסיונם האקדמי הקודם הם גורמים משפיעים ביותר על מידת האוטונומיה שהם מפגינים, ועל סגנון הליווי שנדרש: סטודנטים בוגרים ומצטיינים אימצו את החופש היוטגוגי במהירות יחסית, והכותב הראשון מצא עצמו איתם במעמד של שותף המנחה בגובה העיניים. לעומת זאת, נראה שהלומדים הצעירים וחסרי הניסיון האקדמי נזקקו להרבה "פיגומי למידה" ובאופן תכוף יותר, לצד הרגעה מתמדת. לעיתים ננקטה מולם שפה תקיפה ופטרנליסטית ונסיגה למערכת יחסים מסורתית של מורה

היודע מה טוב עבור תלמידיו.

בהמשך לכך, תובנה נוספת המשותפת לכלל הקורסים נוגעת לקושי המובנה בויתור על סמכות ה"מרצה יודע־כול". הן המנחה והן הלומדים חוו קושי להשתחרר מהתפיסה המסורתית של המרצה כסמכות מעריכה בלעדית, והצורך בהערכה חיצונית ובציון נותר נוכח מאוד גם בקרב המצטיינים שבהם. דומה שלסטודנטים סדירים, שהם בוגרים פחות בשנים ובניסיונם האקדמי, ושזו התנסותם הראשונה בקורסים יוטגויים, מתאימה יותר מסגרת פנים־אל־פנים / סינכרונית. כמו כן נראה כי השתתפות נוספת בקורסים ברוח היוטגוגיה תקל על הסטודנטים להיפרד מהצורך הנואש במרצה ולקבלת החלפתו במנחה. הדבר נכון גם לגבי המנחה. תובנה ייחודית שנגזרה מניתוח הקורס השלישי מעלה שלמידה עצמית ללא מרצה מתאימה עד מאוד לסטודנטים בוגרים מצטיינים.

הממצאים מלמדים כי הצלחת הגישה היוטגוגית מחייבת גמישות פדגוגית מרבית מצד מלווה הלמידה – המנחה־מורה המורים, הנדרש להתאים את דרכי התיווך, את רמת החשיפה האישית ואת אופי המשוב להקשר הספציפי של הלומדים ושל המדיום שבו מתקיים הקורס. מלווי הלמידה במוסדות להכשרת מורים בישראל עשויים להיפגש עם קהל לומדים מגוון: סטודנטים צעירים ומבוגרים יותר, מנוסים וחסרי ניסיון, חזקים יותר וחזקים פחות מבחינת יכולותיהם האקדמיות. המשמעות היא שהמורים אינם יכולים להסתפק ביישום רוטינות מוכנות מראש, אלא חייבים לפתח יכולת פרשנית, גמישה ורפלקטיבית: להבין הקשרים מורכבים, לזהות צרכים משתנים ולבחור דרכי פעולה מתאימות (Darling-Hamond & Snyder, 2000).

כאן המקום לציין כאן כי בהקשרם של ארבעת הקורסים שנחקרו, מנחה הקורסים קיבל מהמוסד שבו התקיימו חירות מוחלטת לנהלם בדרכו. במושגיו של יורי ברונפנברנר (Bronfenbrenner, 1979) ניתן לומר כי בהקשר המזוסיסטם (mesosystem) נמצאה תמיכה וסיוע, ולא נערם כל קושי במסע בדרך היוטגוגיה.

מגבלות המחקר

א. למתודולוגיית המחקר העצמי מגבלות ידועות שמהן גם מחקר זה לא יכול היה להימנע. למשל מגבלת היכולת של הכותב הראשון לשאול שאלות ביקורתיות "רציניות" על פעולותיו ועל פרשנותו והנחותיו, שהיו קיימות עוד בטרם החל המחקר – שהרי כל חוקר מגיע למחקר עם אמונות, ערכים וידע. מגבלה נוספת היא החשש שהלמידה הנובעת מהמחקר העצמי

תהפוך למעשה לרציונליזציה או להצדקה עצמית של פעולות ההנחיה (Hauge, 2021).

ב. ייצוג חלקי של אוכלוסיית הלומדים – המחקר בחן שלוש קבוצות של לומדים במסגרת הסבה להוראה וקבוצה אחת של לומדים "סדירים" בוגרי מכינה. מכאן שהמחקר לא פגש את הקבוצה השכיחה של פרחי הוראה שהם לומדים לתואר ראשון שהתקבלו ללימודיהם על סמך ציוני בחינת הבגרות והמבחן הפסיכומטרי.

ג. ייצוג חלקי של ביקורת העמיתים – העמיתה הביקורתית שהשתתפה במחקר זה היא ראשת המחלקה לחינוך, מי שעודדה את כניסת היוטגוגיה ללימודי החינוך במכללה, ומכאן שביקורתה באה מנקודת מבט מוסדית אוהדת של הנהלת המכללה. דומה שהמחקר חסר את נקודת המבט הביקורתית של קבוצת השווים – מרצים שאינם בעלי תפקיד בהיררכייה הארגונית המכללתית, ובפרט את נקודת המבט של מי שאינם אוהדים את הרעיון היוטגוגי.

ד. מחשבה נוספת שיש להרהר בה בנוגע למגבלות המחקר העצמי: כל מה שנכתב לסטודנטים בארבעת הקורסים נכתב בלי מחשבה שיעשה אי פעם שימוש בדברים אלה. מעניין לחשוב אם הדברים היו נכתבים אחרת אילו היה ידוע שיעשה בהם שימוש עתידי, כדרכם של מנהיגים שכותבים זיכרונות ביומן על בסיס יומי או קבוע בכוונם לכך שההיסטוריה תצייר אותם יפה.

כיוונים למחקר עתידי

דומה שחשוב יהיה להעמיק במחקרים נוספים בהשפעת הקשר הופעתה של טכנולוגיית הבינה המלאכותית היוצרת (במ"י) על ההנחיה והלימוד בקורסים ברוח היוטגוגיה. אומנם, בספרות המקצועית כבר מצויה כתיבה על השפעת הבמ"י על הלומדים היוטגוגים (Chamo et al., 2025; Hagiladi & Glassner, 2026), אך מסקרנות במיוחד יהיו השלכותיה על ההנחיה בכל הנוגע לאיכות הלמידה, על אמינות המקורות שעליהם הלמידה מסתמכת, על מידת האמון בלומדים, על הערכת הלמידה ועל השימוש שעושה המנחה עצמו בטכנולוגיה החדשה.

להשלמת התמונה מעניין יהיה לחקור כיצד מלווי למידה אחרים רואים את השפעת ההקשר על דרך התנהלותם, הן בקורסים שהמשתתפים בהם טרם התנסו בדרך היוטגוגיה והן בקורסים של לומדים מנוסים בלימוד בגישה זו; לבחון כיצד ההקשר דורש מהם יצירת דרך הנחיה אחרת והנגשת פיגומי למידה תלויי הקשר. בנקודה מסיימת זו חשוב להדגיש כי לא ניתן להעמיד טבלה או תרשים מסכם הממפים באופן חד-משמעי סוגי פיגום שונים (כגון הנחיה צמודה, חופש מלא או דרישה להצדקה) המשתייכים להקשרים מוגדרים, שכן פרשנות ההקשר ואופן התגובה אליו עשויים להשתנות ממלווה למידה אחד לאחר. שונות

פרשנית זו מחזקת את הצורך של מלווה הלמידה היוטוגי בגמישות פדגוגית ובהפעלת שיקול דעת מקצועי תלוי הקשר.

רשימת מקורות

גוסקוב, ע' (2023). משבר לתמורה דיאכרונית ולתמורה סינכרונית: למידה מכוונת עצמי במחשבת החינוך. דברים 16א, 214–231.

גלסנר, א' (2019). הוראה בקורסי חינוך בהשראת הגישה היוטוגית: מחקר עצמי. רב-גוונים: מחקר ושיח, 17(4), 75–103.

הרדוף, ש' וגוסקוב, ע' (2025). ממוערכים למעריכים: הערכה עצמית של מתכשרים להוראה כהכנה לקראת היותם מעריכים. חמדעת, י"ח, 103–136.

יריב, א' (2016). לקבל או לדחות: תובנות ממחקר על סטודנטים ועל מורים מתקשים. ביטאון מכון מופ"ת, 58, 44–51.

קוזמינסקי, ל' (2007). אבני דרך בהתפתחות המחקר העצמי. שבילי מחקר, 14, 13–17.

שורץ-פרנקו, א' ואָרגו, א' (2024). תמיכה מקרוב בלמידה מרחוק – למרות הקורונה או בזכותה? בתוך ר' לידור, ל' קוזמינסקי, ח' שכטר, ט' מיכלסקי ולי רוסו (עורכים), הכשרת מורים בתקופת משבר הקורונה: אתגרים, הזדמנויות ושינוי. כרך ב: התנסות, סימולציות ולמידה מקצועית (עמ' 103–125). מכון מופ"ת.

Ben-Peretz, M. Eilam, B. & Landler-Pard, G. (2011). Teacher education for classroom management in Israel: structures and orientations. Teaching education 22(2), 133-150.

Blaschke, L. M. (2012). Heutagogy and lifelong learning: A review of heutagogical practice and self-determined learning. The International Review of Research in Open and Distributed Learning, 13(1), 56-71.

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

- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.
- Bullock, S. M. (2020). Navigating the Pressures of Self-Study Methodology. In J. Kitchen, A. Berry, S. M. Bullock, A. R. Crowe, M. Taylor, H. Guðjónsdóttir & L. Thomas (Eds.), *International handbook of self-study of teaching and teacher education practices* (PP. 245-267). Springer.
- Chamo, N., Biberman-Shalev, L., Bar-Tal, s., & Broza, O. (2025). Heutagogy meets generative AI in teacher education: Examining an evolving synergy. *Journal of Posthumanism*, 5(7), 1189-1208. <https://doi.org/10.63332/joph.v5i7.2906>
- Darling-Hammond, L., & Snyder, J. (2000). Authentic assessment of teaching in context. *Teaching and Teacher Education*, 16(5-6), 523-545.
- Donitsa-Schmidt, S. & Zuzovsky, R. (2021). Neither consumer nor producer: Addressing low levels of teacher research literacy across a national education systems. In P. Boyd, A. Szplit, & Z. Zbróg (Eds.), *Developing teachers' research literacy. International perspectives*. (pp. 297-318). Wydawnictwo Libron.
- Feldman, A. (2009). Making the self problematic: Data analysis and interpretation in self-study research. In C. A. Lassonde, S. Galman & C. Kosnik (Eds.), *Self-study research methodologies for teacher educators* (pp. 35-49). Sense Publishers.
- Glassner, A. & Back, S. (2020). *Exploring heutagogy in higher education: Academia meets the Zeitgeist*. Springer.
- Hagiladi, T. & Glassner, A. (2026). The triangular dialogue: Heutagogy and artificial intelligence in future learning environments. *Active & Engaged Learning Journal*, 1, 21-58. <https://doi.org/10.33496/aelj202601.2158>
- Hardof-Jaffe, S., Dror, I., & Gusacov, E. (2026). *Teacher Educators' Challenges*,

Opportunities and Contemplations on Self-Determined Learning: Insights from a Qualitative-Constructivist Study. *Innovations in Pedagogy and Technology*, 2(1), 87-100.

Hase, S., & Kenyon, C. (2000). From andragogy to heutagogy. *Ultibase Articles*, 5(3), 1–10. <https://webarchive.nla.gov.au/awa/20010220130000/http://ultibase.rmit.edu.au/Articles/dec00/hase2.htm>.

Hauge, K. (2021). Self-study research: Challenges and opportunities in teacher education. *Teacher education in the 21st century: Emerging skills for a changing world*. IntechOpen. <https://doi.org/10.5772/intechopen.96252>

Kraft, M. A., & Falken, G. T. (2020). Why school climate matters for teachers and students. *State Education Standard*, 20(2), 33-35, 50.

Pithouse-Morgan, K. (2022). Self-study in teaching and teacher education: Characteristics and contributions. *Teaching and Teacher Education*, 119, <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103880>

Samaras, A. P. & Freese, A.R. Looking back and looking forward: An historical overview of the self-study school. In C. A. Lassonde, S. Galman & C. Kosnik (Eds.), *Self-study research methodologies for teacher educators* (pp. 3-19). Sense Publishers.

Yao, Y., & Ateh, C. (2025). Navigating epistemological barriers for inclusive assessment: A collaborative self-study. *Studying Teacher Education*, 21(2), 146-167.

**Self-Determined teaching in context:
On the relationship between the context in which heutagogical courses are
conducted and the way they are facilitated**
Eran Gusacov and Sharon Hardof-Jaffe

Abstract

The article presents a self-study accompanied by a critical peer, examining how different contexts influence teaching and learning in courses guided by the heutagogical approach (self-determined learning). The study is based on a thematic qualitative analysis of four courses in a teacher education college, characterized by diverse target audiences: students retraining for teaching, high-achieving students, and first-year regular students. The article analyzes the impact of three central types of context: the learner context (age, prior experience), the learning context (synchronous versus asynchronous medium), and the instructor context (level of experience and confidence in the approach). The findings indicate that the facilitation style changed significantly based on learners' maturity: While mature students demonstrated greater autonomy, younger learners required close guidance, reassurance, and at times even firmer and more paternalistic language from the instructor. Despite the aspiration to transform the instructor into merely a "learning facilitator," the study reveals the inherent difficulty in heutagogical teaching and learning of relinquishing the authority of the "all-knowing lecturer," as well as learners' ongoing need for external evaluation alongside self-assessment. In conclusion, the article calls on teacher educators to develop pedagogical flexibility and to adapt the "learning scaffolds" they provide to the specific context, in order to cultivate truly autonomous learners.

Keywords: heutagogy; self-determined learning; self-study; learning context