



בנאום תכנית הלימודים: רעיונות ושיטות עבודה

Sheila Trahar
University of Bristol
Graduate School of Education



תוכן עניינים

4	הקדמה
5	השכלה גבוהה וצדק חברתי
6	חלק ראשון
6	נוף ההשכלה הגבוהה הבינלאומית
6	האוניברסיטה הבינלאומית / גלובאלית?
7	בנאום? גלובליזציה? קוסמופוליטיות? גלוקליזציה?
8	בנאום = סטודנטים בינלאומיים?
10	"בנאום בבית"
11	לבסוף - הרהורים אישיים
12	חלק שני
12	בנאום תכנית הלימודים: מושגים ושיטות עבודה
13	בנאום תכנית הלימודים: הבדלים דיסציפלינאריים?
13	בנאום תכני תכנית הלימודים
13	מגוון
14	נקודות מבט על למידה
14	נקודות מבט על למידה: למידה בהשכלה הגבוהה
15	"כיתת הלימוד"
16	סיפור אישי
16	בנאום תכנית הלימודים: סיפור מהונג קונג
17	מורכבויות שפה
18	למידה אונליין / מבוססת-טכנולוגיה
20	הנחיית קבוצת עבודה בין-תרבותית
21	"מילות סיום ..."
22	רשימת מקורות



This project has been funded with support from the European Commission. This publication reflects the views only of the author, and the Commission cannot be held responsible for any use which may be made of the information contained therein.

Some material in this publication has appeared in Trahar (2007), Trahar (2011) and Trahar (2013)

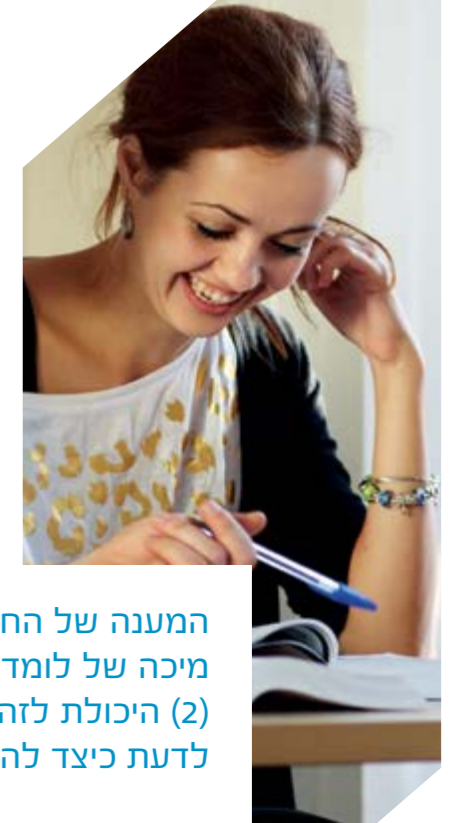
Copyright Sheila Trahar and TEMPUS – IRIS Project, October 2013

פרויקט זה מתקצב בתמיכת הקהילה האירופאית. מאמר זה משקף אך ורק את נקודת מבטה של הכותבת והאיחוד אינו אחראי לכל שימוש שיעשה במידע הקיים בו.

חלק מהחומרים במאמר זה הופיעו ב-Trahar (2011) Trahar (2007) ו-Trahar (2013)

הזכויות שמורות ל-Sheila Trahar ופרויקט TEMPUS IRIS, אוקטובר 2013

מבוא



הפרסום הנוכחי מלווה את סדנת "בנאום תכנית הלימודים" של IRIS, שני ערכה בנובמבר 2013. מטרתה בכתובת המאמר היא לאפשר לכם ללמוד אודות הסוגיות הרחבות יותר בהן יש לדון בנושא "בנאום" תכנית הלימודים ובכך גם לשקף על שיטות העבודה שלכם.

"בנאום תכנית הלימודים", או "הבנאום של תכנית הלימודים", הינם מושגים שנבחנו על ידי מעטים בלבד ואף פחות מהם סבורים כי מושגים אלו נוגעים אליהם כלל (Leask, 2013). מסיבה זו, על אף ש"בנאום תכנית הלימודים" הינה הציר של מאמר זה, הרי שסוגיות אחרות שבהן יש יסודות ל"בנאום" ההשכלה הגבוהה נידונות בחלקו הראשון של המאמר. הגדרות "בנאום תכנית הלימודים" ו"שיטות עבודה" המוצעות בחלק השני, מבוססות באופן מוצק על מחקר אמפירי ומושגים תיאורטיים השכיחים בתחום מחקר זה.

Blum & Bourn (2013, עמ' 43) מציעים ש:

המענה של החינוך המרכזי [central] והגבוה לגלובליזציה הינו הצורך בזיהוי ותמיכה של לומדים בשלבי התפתחותם: (1) המיומנויות להבין את המתרחש סביבם; (2) היכולת לזהות פרשנויות ונקודות מבט שונות; וחשוב יותר מכל, (3) היכולת לדעת כיצד להתמודד עם מצבים מורכבים וחוסר וודאות.

יהיה זה קשה עבור כל תלמיד בהשכלה הגבוהה שלא להסכים עם הקביעה כי פיתוחן של מיומנויות ואיכויות אלו הן מרכזיות למטרות ההשכלה הגבוהה - בכל הקשר שהוא וללא קשר עם הגלובליזציה. יש להבין כי הגלובליזציה הייתה, ותמשיך להיות, גורם משמעותי ותורם לשינוי עולם ההשכלה הגבוהה. מדובר בנוף משתנה המהווה את ההקשר לניתוח בפרסום הנוכחי.

למרכז לבנאום תכנית הלימודים (The Centre for Curriculum Internationalisation (CCI)) שב-Oxford Brookes University בבריטניה, יש אתר אינטרנט (www.brookes.ac.uk/services/ci) הסוקר סוגיות רבות אליהן מפנה מאמר זה. המרכז מציג קשרים ברורים למדי בין בנאום תכנית הלימודים, לבין המושג "אזרח גלובלי", כפי שאני עושה כאן. אזרחות גלובלית הינה מונח שנוי במחלוקת, כיוון שחבויות בו קונטציות שליליות וחיוניות. ניתן לקשור מושג זה עם האחריות לפעול על פי ערכי צדק חברתי, או, בשלילה, על פי ערכים של אימפריאליזם תרבותי (Mertova & Green, 2010). באמצעות מאמר זה, אני מאשרת את המתחויות הקיימות הללו. בהתחשב באופיו השנוי במחלוקת של המושג "אזרחות גלובלית", אני מוצאת את הגדרתו של Oxfam (2006) ל"אזרח גלובלי" כבעלת ערך. אזרח גלובלי הינו זה ש:

- מודע לעולם הרחב יותר ובעל תפיסה נרחבת יותר אודות תפקידו כאזרח העולם;
 - מכבד ומעריך גיוון;
 - בעל הבנה של המנגנון העולמי של הכלכלה, הפוליטיקה, החברה, התרבות, הטכנולוגיה והסביבה;
 - עוולות חברתיות אינן נותנות לו מנוח;
 - משתתף ותורם לקהילה בטווח רחב של רמות, החל מהרמה המקומית ועד זו הגלובלית;
 - מוכן לפעול בכדי להפוך את העולם למקום יותר בר-קיימא;
 - לוקח אחריות על פעולותיו.
- זוהי ההגדרה והערכים הטובעים בה, שהמהווים יסוד לפרסום הנוכחי.

השכלה גבוהה וצדק חברתי

Singh (2011) מגדירה צדק חברתי כ-"חיפוש אחר חלוקה הוגנת (לא בהכרח שווה) של כל מה שמועיל ובעל ערך... בחברה" (עמ' 482). מתוך עיון בדו"ח של הקרן האירופאית למדע (European Science Foundation) לשנת 2008, המדגיש את תהליך השינוי של היחסים בין ההשכלה הגבוהה והחברה, היא מדגישה את הקשר שקיים "בין ניתוח תפקידה של ההשכלה הגבוהה ותרומתה להגינות החברתית הכוללת, לבין אלו [התפקידים] הנוגעים בדפוסים של חקר ההשכלה הגבוהה עצמה (לדוג' - גישה שווינוית לכל תלמיד)" (עמ' 484). כפי שהיא מציינת, "פעולת ההכללה הפשוטה, אינה מספיקה כשלעצמה בכדי להביא לשוויון גדול יותר" (עמ' 491), ואף לא "הניסיון האישי של מפגש בין-תרבותי... אשר באופן אוטומטי מוביל ללמידה בין-תרבותית" (Otten, 2000, עמ' 15). בנאום תכנית הלימודים עשוי להתניע תהליך של למידה בין-תרבותית ובכך להביא לחוש מפותח יותר של צדק חברתי אצל כולנו, על ידי תשבחות ועבודה עם מגוון אוכלוסיות, לעומת מצב בו אוכלוסיות מוגדרות כ"בעייתיות" - כפי שלמדתי כחלק ממחקר עצמאי ומניסיוני כמורה במערכת ההשכלה הגבוהה בבריטניה ובמדינות נוספות. ניסיונות אלו ישמשו, כפי שיידרש, בהמשך מאמר זה, על מנת לתמוך בניתוח וכדי להציע

פתרונות מעשיים.

מאמר זה מוצג בשני חלקים. החלק הראשון מתמקד בנוף [landscape] של ההשכלה הגבוהה הבינלאומית, מדגיש כיצד נעשה שימוש במונחים כגון גלובליזציה, בנאום, קוסמופוליטיות בשיח זה, מציע מספר הגדרות ומתיר את סבך המשגה שמאחוריהם. בחלק השני, אני מנהלת דיון אודות השאלה - כיצד נוכחותם של סטודנטים שונים המגיעים מעולמות שונים וכן ממערך אמונות מגוון (אתניות, דתיות, מסורות אקדמיות) אמורה לבוא לידי ביטוי בעיצוב תכנית הלימודים - תוכן, הוראה, לימוד וגישות להערכה - ובתמיכה בסטודנט, וכן מציעה מספר דרכים מעשיות ל"בנאום תכנית הלימודים".

חלק ראשון

נוף ההשכלה הגבוהה הבינלאומית

נוף ההשכלה הגבוהה הבינלאומית עובר תהליכי שינוי. במאה ה-21, מדינות רבות פיתחו מערכות מרשימות של השכלה גבוהה שהן אטרקטיביות עבור סטודנטים, אנשי אקדמיה וחוקרים. אלמנט הניידות, הולך ותופס מקום דומיננטי יותר בעולם האקדמיה; לעומת מצב בו ישנה התמקדות בארצות האנגלו-סקסיות (לדוג' - אוסטרליה, ארה"ב ובריטניה), הרי שאטרקטיביות מקומות הלימוד פזורה יותר ברחבי העולם. Marginson (2013, עמ' 14) מציעה כי מוסדות חינוך רבים מעוניינים ב:



קבלת ניסיון בינלאומי המביא לחוויות של שינוי ופיתוח עצמי אינטנסיבי. הם מעוניינים בהבאת מימד בינלאומי כחלק מהידע הקיים בתכנית הלימודים, חיזוק בניית המיומנות הגלובאלית וכן שיפור היחסים הבין-תרבותיים בכיתות מעורבות. הם מעוניינים לעבור ממצב של הצהרות רטוריות ומשימות סרות-טעם לכדי מצב של שינוי טבעו של החינוך שתלמידיהם מקבלים.

ובכל זאת, למרות "הכיתות המעורבות תרבותית" של ההשכלה הגבוהה במאה ה-21, תשומת הלב הניתנת למורכבויות של המפגשים והתקשורת הבין-תרבותיים - החוויות ה"חיות" של המשתתפים - עודנה פחותה בכיתות אלו. טענתה של Marginson, כי מוסדות רבים מעוניינים "לעבור ממצב של הצהרות רטוריות ומשימות סרות-טעם לכדי מצב של שינוי טבעו של החינוך שתלמידיהם מקבלים", תמשיך, כנראה, ליפול על אוזניים ערלות, אלא אם ייווצרו הזדמנויות לשיחות מעמיקות, בקרב אלו אשר לומדים במערכת ההשכלה הגבוהה, אודות ניסיונם האישי במפגשים מסוג זה. כיתת הלימוד - הפיסית/הוירטואלית - מקרבת בין התלמידים וכך גם מגבירה את חשיבות בנאום תכנית הלימודים המאפשרת לכולנו להביא "מימד בינלאומי עבור התכנים של תכנית הלימודים", "בכדי לשפר יחסים בין-תרבותיים" ולפתח יכולות תרבותיות (Trahar, 2011).

האוניברסיטה הבינלאומית / גלובאלית?

שיח ההשכלה הגבוהה הנוכחי גדוש בתיאוריות אודות תהליכי בנאום, גלובליזציה, קוסמופוליטיות וגלוקליזציה (שילוב תהליכי גלובליזציה ולוקליזציה), אך אוניברסיטאות היו קיימות עוד טרם עידן האימפריות של אירופה והמדע המלכותי (imperial) - העידן בו "האוניברסיטה" הפכה למוסד הבינלאומי ביותר של החברה (Teichler, 2004).

בישראל, כמו גם במידה מסוימת בבריטניה:

המימד הבינלאומי יכול להיות מורכב, כיוון שהמונחים "זר", או "אחר" יכולים לבוא בהקשר של כל מי שאינו מהווה חלק מאוכלוסיית הרוב במדינה, או בהקשר של לאומים אחרים מחוץ למדינה. ההגדרה של מימד "בינלאומי" לעומת מימד "מקומי" היא, אם כך, מורכבת יותר בקרב אוכלוסיות הטרוגניות ומבודלות (Cohen, Yemeni & Sadeh, 2013, עמ' 4)

ו"אסטרטגיה לאומית לבנאום עשויה אף להפריע לערכים מוסדיים מקומיים" (ציטוטים מ-Skrbis & Woodward, 2007). אולם בכל הקשר שהוא, ואין זה משנה כמה הוא מורכב וטעון פוליטית, עלינו להבין מהם הערכים המקומיים והמוסדיים הללו - במקרה זה, ערכי ההשכלה הגבוהה. ייתכן שמידע על ערכים אלו ייכתב במסמכי ה"חזון" או ה"אסטרטגיה", אבל המידה שבה הרשומים למוסדות תומכים בערכים אלו, או אף מודעים לקיומם, עדיין אינה ברורה. התמקדות ב"בנאום תכנית הלימודים של השכלה הגבוהה" מציגה בפנינו הזדמנויות לבחון את החזון, הצהרות משימה או אסטרטגיות בנאום של המוסדות שלנו, ולדון במידה שבה הם משקפים נקודות מבט בהן ראוי לדבוק. נוסף על כך, ההתמקדות מאתגרת אותנו לעלות על פני השטח ולגבש אמונות וערכים של למידה והוראה - ובתחומים שונים - אשר לעתים רחוקות בלבד נתונים לביקורת.

בנאום? גלובליזציה?

קוסמופוליטיות? גלוקליזציה?

"גלובליזציה" היא מונח בו משתמשים לעיתים קרובות בהקשר עם המושג "בנאום"; למרות שהמושגים קשורים באופן דינמי, הרי שהם שונים זה מזה (OECD, 1999, עמ' 14), ולעתים קרובות מובנים שלא כהלכה עם התנגדות להסבר פשוט (Sanderson, 2004). לאור "מרכזיותם של מוסדות ההשכלה הגבוהה בעולם הגלובלי... נראה שהיחסים בין גלובליזציה והשכלה גבוהה הינם אקוטיים, סבוכים ונדרשים לדיון וחשבון רב ומגוון" (Vaira, 2004, עמ' 484). חשוב להביא בחשבון את המשמעות - או המשמעויות - של "בנאום להשכלה גבוהה", לא מעט בגלל שפרויקט TEMPUS - IRIS מכיל זאת כעיקרון המרכזי שלו. האם פירושו של דבר שילוב מימד בינלאומי / בין-תרבותי בכל פעילות אוניברסיטאית, הכוללת את פונקציות ההוראה, המחקר

והשירות (OECD, 1999), במטרה להשיג הבנה הדדית באמצעות דיאלוג עם אנשים ממדינות אחרות (Yang, 2002)? האם המושג מכון פשוט למספרים גבוהים יותר של סטודנטים, "שוהים ארעיים" (Kiley, 2003) ממדינות אחרות, הלומדים במוסדות להשכלה גבוהה? Mok (2003, עמ' 13) מאמץ נקודת מבט צינית יותר. על ידי הגדרת בנאום ההשכלה הגבוהה כ"אסטרטגיות הקשורות בשוק, לדוגמא... עידוד אנשי אקדמיה ואוניברסיטאות לעסוק בפעילות עסקית ופעילויות כמו-שוק, כדי לייצר הכנסות", כולל גיוס סטודנטים בינלאומיים, וטוען כי דבר זה משרת את האינטרסים להפחתת הנטל הכלכלי על המדינה.

אני מוצאת כי הדרך היעילה להבחין בין "בנאום" ו"גלובליזציה" היא לחשוב על "בנאום" כ"צמיחה של יחסים בין לאומיים ובין תרבויות לאומיות (במובן זה, לבנאום יש היסטוריה ארוכה)" ו"גלובליזציה כזו, כחלק מתפקידן ההולך וגדל של מערכות עולמיות. מערכות עולמיות אלו ממוצבות מחוץ ומעבר למדינת הלאום, גם בעת שהן נושאות את הסימנים של תרבויות דומיננטיות לאומיות, ובמיוחד תרבות אמריקנית" (Marginson, 2000, עמ' 24). יתר על כן, Kreber (2009) מציע כי "בנאום" מעביר "אתוס של הדדיות ושיטות עבודה המיועדות לחיזוק שיתוף פעולה... על ידי עידוד בנאום גדול יותר שמעבר להוראה, מחקר ושירות, איכות ההשכלה גבוהה עשויה להתעשר" (כנ"ל, עמ' 2-3) - הגדרה שמהדהדת אצלי היטב ואף עומדת בבסיס עבודתי.

Otten (2003, עמ' 13) מציעה הסתכלות אחרת על בנאום וגלובליזציה - זו ש"ברמה האזורית / המקומית של... הרב תרבותיות הפנימית". נקודת מבט מקומית זו הוטבעה במונח "קוסמופוליטיות" ע"י Caglar (2006, עמ' 40). באופן דומה, ורלוונטי במיוחד בהקשר החינוך הגבוה הבינלאומי, Cuccioletta (2002/2001, עמ' 4) מתייחס ל"אזרחות קוסמופוליטית... המכירה בכך שכל אדם במדינת הלאום הזו מחזיק בזהויות מרובות", המקשרת אותו אל מורשתו התרבותית ואל התרבות של המדינה המארחת. עם זאת, את המונח "גלוקליזציה", ניתן לחלק למושגים "גלובאלי" ו"לוקליזציה" - נקודת מבט גלובאלית המותאמת לתנאים המקומיים (Mok & Lee, 2003, עמ' 35). לאחרונה, המונחים "אזרחות גלובלית" ו"אזרח גלובלי" הפכו פופולאריים - כפי שצוין במבוא. אני מאמינה כי על אף חשיבות ההבנה כיצד המושגים המתארים פעילויות "חוצות גבולות" נתפסים, הרי שיש לכך משמעות פחותה מהצורך בהירות לגבי ההשערות והמניעים המתווכים מאמצים קונסטרוקטיביים לעיסוק בפעילויות ותהליכים.



לסיכום:

גלובליזציה היא ההקשר של המגמות הכלכליות והאקדמיות ומנת חלקה של המאה ה-21. הבנאום כולל את המדיניות ושיטות העבודה שלקחו על עצמן מערכות האקדמיה ומוסדות, ואף אנשים פרטיים - בכדי להתמודד עם הסביבה האקדמית הגלובאלית... גלובליזציה עשויה להיות בלתי ניתנת לשינוי, אולם הבנאום מערב בתוכו בחירות רבות (Altbach & Knight, 2007, עמ' 290-291).

בנאמר "ואפילו אנשים פרטיים", הכוונה היא, כאמור, לכך ש"פרטיים" הם בעלי תפקיד קטן יותר בשינוי טבעה של השכלה הגבוהה, ובכל זאת, אותם "פרטיים" הם אלו אשר מהווים את הערכים, תרבויות ומסורות של השכלה גבוהה שכמעט ואינם באים לידי ביטוי, נעשים שקופים וחשופים לביקורת [critical scrutiny] (Turner & Robson, 2008, Trahar, 2011). השטחים הפחות נלמדים הללו, נחקרים לעומק בחלקו השני של מאמר זה, במטרה להזמין את הקוראים לדון בגישות הלמידה הלמידה וההוראה שלהם - וכיצד בן באות לידי עדכון - וכן להציע מספר אסטרטגיות לבנאום תכניות הלימודים בכיתת הלימוד ה"בינלאומית" או ה"גלובאלית".

לפני מספר שנים בית הספר לתואר שני בחינוך של אוניברסיטת בריסטול הקים תכנית סמינר מיומנויות למידה. תוכנית זו נועדה לתמוך ברצון לתמוך בסטודנטים בינלאומיים מסוימים ולעודדם להכיר את המוסכמות הבריטיות ללמידה, כתיבה ומילוי משימות (De Vita, 2001, 2002).

בכל אופן, היה זה שכיח פחות עבורנו להכפיף את שיטות ההוראה והלימוד שלנו לבחינה ביקורתית. כמעט ולא חקרנו, לדוגמא, את התוקף של אימוץ "גישה ביקורתית" למחקר:

מה שאנו מכנים "חשיבה ביקורתית" או "ניתוח" הוא בעל רכיבים תרבותיים חזקים... זהו קול, עמדה, יחסים עם טקסטים וסמכויות, בין אם במודע או שלא במודע, בין אם על-ידי בני משפחה, מורים, המדיה, או אפילו ההיסטוריה הלאומית של אדם... הכוונה בכך היא... מציאת המילים המצביעות על יחסים ברורים בין רעיונות, כפי שנדרש בתרבות נמוכת קונטקסט [low-context culture]... הכוונה היא להעדפת נפרדות על פני הרמוניה (Fox, 1994, עמ' 125).

ובמידה אף פחותה מכך אימצנו אל ליבנו את ניסיונם של הסטודנטים ואנשי הסגל הבינלאומיים וחכנו בדעתנו כיצד ניתן ללמוד מהם אודות גישות הוראה ולמידה אלטרנטיביות (Trahar, 2006; Kim, 2009). למרבה המזל, מצב זה השתנה. האתוס המוצהר של בית הספר [האוניברסיטאי] הוא לשבח את המגוון העשיר שלנו, אותו אתוס אשר מוטבע באסטרטגיה שלנו לפיתוח למידה, הוראה והערכה, 2012 - 2016:

האסטרטגיה מדגישה את הצורך לספק למידה והוראה מצוינת ותובענית מבחינה אינטלקטואלית וכן רלבנטיות למאה ה-21, לטובת אוכלוסיית סטודנטים מגוונת וכישרונית. הסטודנטים שלנו הם לומדים מנוסים ואנו חפצים שיזכו לחוויה מתגמלת ומגשימה, וכך להרוויח מסביבת לימוד עשירה התומכת בצרכי הלימוד המגוונים שלהם. אנו מכירים בכך שסטודנטים ואנשי סגל מרקעים שונים מביאים עמם טווח של ניסיונות לימודיים קודמים, ואנו מעוניינים להבטיח שכל אחד יקבל את העידוד לבטא את ההבדלים הללו, כך שיוכלו לעדכן את ההתפתחות המתמשכת של גישותינו הפדגוגיות והמאמצים הברורים שלנו לשיתוף פעולה.

אסטרטגיות השיווק של הקונסוליה הבריטית, המקדמת הזדמנויות להבנה הדדית, באמצעות פרספקטיבה חדשה ומעשירה של סטודנטים בינלאומיים, לבין החוויות של אנשי האקדמיה והסטודנטים (Trahar, 2011). יתר על כן, המשמעות של בנאום עדיין נוטה להיות מקושרת עם סטודנטים בינלאומיים. לדוגמא, ב-2008, הייתי מנהלת פרויקט מחקר איכותי שמומן בידי האקדמיה הבריטית להשכלה גבוהה (HEA), שחקרה "פרספקטיבות של בנאום תכניות הלימודים" שאלה שהוצגה בפני משתתפי קבוצת המיקוד - סגל אקדמי וסטודנטים מרחבי העולם - היתה: "מה אתה מבינה מהמושג 'בנאום'?" אנשים ניסו למצוא הגדרה למונח, אך די מהר, הציבו בחזית השיחה את ה"סטודנטים הבינלאומיים", בלי קשר לעובדת היותם "סטודנטים (או אנשי אקדמיה) בינלאומיים" או "מקומיים".

בריטניה היא רק שנייה לארה"ב ביכולתה למשוך סטודנטים מארצות אחרות. בשנת הלימודים האוניברסיטאית 2011-2012, 16.8% מכלל הסטודנטים במערכת ההשכלה הגבוהה הבריטית הוגדרו "בינלאומיים", היינו, הגיעו מארצות שמחוץ לאיחוד האירופי (EU). אבל בשלבים של לימודי תואר שני, 69% מהלומדים בתכנית מלאה ו-46% מהלומדים בתכניות אחרות היו בינלאומיים, כאשר 41% מכל תלמידי המחקר נמצאים בקטגוריה הזו (www.ukcisa.org.uk/Info-for-universities-colleges--schools/Policy-research--statistics/Research--statistics/International-students-in-UK-HE). בריטניה היא השנייה בפופולאריות שלה ברשימת ארצות מבוקשות למחקר דוקטורט. סטודנטים אלו ממשיכים להזרים לא פחות מ-8 מיליון ליש"ט לקופת המדינה הבריטית (Department for Business, Innovation and Skills, 2013).

פרויקט ההוראה לסטודנטים בינלאומיים (The Teaching International Students (TIS) project):

www.heacademy.ac.uk/resources/detail/subjects/escalate/7479_Teaching_international_studentproject פרויקט ההוראה לסטודנטים בינלאומיים הופיע כחלק מיוזמה של משרד ראש הממשלה הבריטי (2 Initiative PMI 2). הייתה זו יוזמה משותפת של האקדמיה להשכלה גבוהה והיועץ הבריטי לענייני סטודנטים בינלאומיים (UKCISA). למרות מה שמשמע מכותרת זו, הרי שמטרתה היתה לספק הדרכה לאנשי אקדמיה בעניינים הנוגעים בצרכי לימוד מגוונים של סטודנטים בינלאומיים, עם הבאת תועלת לכלל הסטודנטים. ייתכן שתמצאו חלק מהמקורות מועילים.

בנאום = סטודנטים בינלאומיים?

תשובה אחת לשאלה מדוע הגדרות ה"בנאום" ממשיכות להיות שנויות במחלוקת, היא שההיסטוריה הלאומית, התרבות, אוכלוסיות מקומיות ומשאבים מקומיים מעצבים יחסיהם עם מדינות אחרות (Yang, 2005). באוסטרליה ובקנדה, למשל, משמעותו של "בנאום" מקושרת עם האוכלוסיות הרב-תרבותיות המקומיות שלהם ומחקר בינלאומי בהשכלה הגבוהה, המתרחב מעבר למערכת היחסים בין האזרחים לבין עצמם, ובינם לבין אזרחי מדינות אחרות, תוך הכרה בהתקה [shifting] ובריבוי הזהויות של האנשים והקבוצות (כנ"ל). בהונג קונג, אחד ההקשרים באמצעותם אני מלמדת, בנאום מוגדר כ:

ספקטרום רחב של סוגיות, כולל עיצוב תכניות לימודים, שיתוף פעולה מחקרי, גיוון אנושי בינלאומי בפקולטה, גיוס סטודנטים, שילוב סטודנטים מרחבי הקמפוס... ה-UGC, רואה את הבנאום עם סין כמפתח לעתידה של הונג קונג וכי על המוסדות המתוקצבים על ידי ה-UGC לשאוף למצב זה UGC Annual Report. 2011 - 2012

המונח *jiegui* - מקשר בין קטן לגדול - מתקבל באופן נרחב למדי כפן המכריע בהשכלה הגבוהה הבינלאומית בסין (Yang, 2002, 2005) ולאקדמאים סינים רבים יש בטחון מספק באשר לתרבות המסורתית שלהם שלא להרגיש מאוימים מבנאום (כנ"ל). בטחון זה משקף את "היכולת הראויה לציון של התרבות הקונפוציאנית לארח תרבויות אחרות" (Hayhoe, 2005, עמ' 582). במלזיה, מדינה הממצבת עצמה כציר השכלה באזור הפסיפי של אסיה, בנאום ההשכלה הגבוהה נתפס כפקטור משמעותי בעלייתה ההולכת וגוברת של "המודעות הבינלאומית של המלזים, בפיתוח חוש של גאווה לאומית" (Ministry of Higher Education, Malaysia, 2011, עמ' 23) וכן - בהאצת המדינה לעבר "חזון 2020" ושאיפתה להצטרף לליגת האומות המפותחות.

הדרכים באמצעותן יכולים מספרים גדלים של סטודנטים בינלאומיים "לבנאם" את החוויה של סטודנטים מקומיים וחברי סגל ובכך להועיל למערכת ההשכלה הגבוהה הבריטית - ממשיות להיחקר. פרויקט מחקר הממומן בידי המחלקה לעסקים, חדשנות ומיומנויות (Department for Business, Innovation and Skills, 2013), הרווחים הגדולים יותר של מערכת ההשכלה הגבוהה הבינלאומית בבריטניה, היא אחת הדוגמאות. עדיין עשוי להיות פער בין

"בנאום בבית"

Teichler (2009), המתמקד בבנאום ההשכלה הגבוהה באירופה, מצביע על תנועה המתרחשת לאחרונה בשיח - בדגש על "בנאום בבית", בהבלטת הנאמר כי "מאמצעים לבנאום ההשכלה הגבוהה לא יכולים לאפשר יותר פעילויות כשלעצמן, אלא צריכים לשלב פעילויות חוצות-גבולות עם צעדים לכיוון התכנסות בינלאומית ועם פעילויות הזרם המרכזי בבית" (עמ' 105). בנאום בבית (laH) הינו מונח שהוטבע בידי קבוצת אקדמאיים צפון אירופאיים על מנת להסביר/להעביר מסר על פיו למרות השינויים המהותיים בהשכלה הגבוהה שהוזכרו קודם לכן, רובם של הסטודנטים, האקדמאיים ואנשי סגל אחרים אינם ניידים, וכך פיתוחן של האיכויות והמיומנויות המיוחסות לאזרחות גלובאליות ומסוגלות תרבותיות לא יוכלו להתממש על ידי מעבר למדינות אחרות על מנת ללמוד או לעבוד. laH ממקד את תשומת ליבנו בכיוון "למידה אקדמית המשלבת בין המושגים של ה-עצמי, ה-מזור, ה-זר וה-אחר" (Teekens, 2000, עמ' 17) וחופף לפרספקטיבות של Appadurai (2001), Haigh (2008; 2009), Sanderson (2007) ו-Trahar (2007), שמיצבו את חשיבותם וערכם של מודעות אישית ורפלקסיביות של הסגל האקדמי בהשכלה הגבוהה, כפי שהצעת קודם לכן. מודעות אישית מעין זו, חשובה במיוחד במפגשים שלנו עם מי שאנו קובעים כי הוא "שונה" מאיתנו וכן ממצבים את עצמנו במקום אחר מזה שלו. Harrison & Peacock (2010, עמ' 29) מפנים את תשומת ליבנו ל"רוב המחקרים הקיימים המניחים הומוגניות בקרב אוכלוסיית הסטודנטים הבינלאומיים, תוך התעלמות מהבדלים חשובים בתרבות, אמונה ומוצא אתני, הקיימים לרוחבה של פרשת במים הביתית / בינלאומית". בדומה אליהם, Haigh (2009, עמ' 272) מציע כי "הפער התרבותי בין הקהילה המקומית לבין המיעוטים שלה, הוא לעיתים קרובות גדול יותר מהפער בינם לבין הלומדים ה"בינלאומיים",

שלעיתים מזומנות מגיעים ממדינות מערביות אחרות, או מאלטיות שהתמערבו". בנימה אופטימית יותר, להלן הערה מפיו של סטודנט בריטי במחקר ה-HEA (2008) אליו הפנית קודם לכן, המתארת את היטב את הרעיון מאחורי "בנאום בבית":

... אני חושב שהדבר המהותי ביותר שלמדתי היה לקבל נקודות מבט של אנשים אחרים... כי לדעתי בעולם בו אנו חיים זה חשוב מאוד ללמוד לקבל אנשים אחרים ואת נקודות המבט שלהם.

נקודת מפתח בה אני משקיעה מאמצים ניכרים לאורך המאמר, היא שבכל שיחה אודות בנאום ההשכלה הגבוהה, עלינו לבחון את עצמנו ואת האוכלוסיות המקומיות שלנו, האמונות, הערכים - מה שיאפשר לנו להגיע לבעלי מסורות אקדמיות שונות והתנסויות חינוכיות אחרות. Turner & Robson (2008, עמ' 68) מציעים ש"האקלים החיובי הכולל" יכול להתפתח באמצעות סיוע ל"משתתפים וותיקים וחדשים" לזהות דרכים שיגרמו ללמידה ולהוראה להיות יעילות יותר במוסדות מבונאמים. למרבה הצער, כפי שהוצע מוקדם יותר, הרבה מקורות ספרות (לדוג' Harrison & Peacock, 2008; Montgomery, 2010) מצביעים על כך שסטודנטים מרקעים תרבותיים שונים מסתייגים מהשתלבות בסביבה - אם בתוך כיתת הלימוד, ואם במסגרות אחרות ברחבי הקמפוס. סטודנט בפרויקט HEA (2008) היטיב לתמוך בפרספקטיבה הזו:

לא מדובר כאן על חוצפה או על סלידה מאנשים מסוימים; זהו פשוט טבעם של דברים, כאשר אנשים מתקבצים באופן טבעי לקבוצות עם אנשים שהגיעו מאותה מדינה. לעיתים אנשים מעדיפים לשוחח בשפת האם שלהם, תופעה אותה אני רואה בעיקר בקרב סטודנטים סינים. אבל, כן - איני מבחין בהתערבות מאסיבית בין הסטודנטים הבינלאומיים לבין עצמם.

הסיבות לחוסר אינטראקציה בקרב הסטודנטים עשויות להיות מורכבות (Hyland et al., 2008, Montgomery, 2010), כולל קליקות תרבותיות, שפה, הבדלים תרבותיים בהתחברות ומחסומים הקשורים בהבדלים בתואר, מוסד ותכניות לימוד; בחלק השני של מאמר זה, אני מציעה מספר שיטות בכדי להתגבר על מכשולים אלו. אציין דבר מה לחיוב, שהתקבל כחלק מהמחקר והפיקטיקה שלי - דעות מעודדות מעט יותר, כפי שבוטאו על ידי סטודנט דוקטורט בריטי מקומי:



הקבוצה מורכבת מקשת של גילאים ולאומים שונים ונהייתי מהתהליך שאילץ אותי להתבונן החוצה, לבוא במגע עם כל סוגי האנשים ולהיות מאתגר. זה מדהים!... הרגשתי את הלומד המקומי. לא חשתי שזה שם אותי במקום נעלה יותר מאחרים, אולי דווקא נמוך יותר. אז החלטתי שהמאמץ צריך לבוא ממני (Trahar, 2011, עמ' 88-89).

לבסוף... הרהור אישי:

לפני שאנו מכירים ב"אחר", עלינו להכיר את עצמנו היטב (Stromquist, 2003, עמ' 93).

כאשר התחלתי לראשונה לתרום [contributing] לתכנית תואר שני בחינוך (MEd) של אוניברסיטת בריסטול ב-1999, היה ברשותי ניסיון נרחב כמחנכת למבוגרים ובעבודה עם אנשים שלעיתים מכונים סטודנטים "לא מסורתיים". הם היו סטודנטים בוגרים, בתכנית לימודים חלקית המשולבת בעבודה ובאחריות משפחתית וללא השכלה גבוהה. רובם, על כל פנים, היו לבנים ובריטים, כמוני. כמעט ולא פגשתי סטודנטים שהיו "שונים תרבותית" וכאלו שלא דיברו אנגלית כשפת האם שלהם. למפגש הראשון שלי עם "סטודנטים בינלאומיים", תכננתי לשלב טיפול התנהגות רציונאלי-רגשי (rational-emotive behaviour therapy (REBT); גישה הדרכתית שפותחה על ידי Albert Ellis, גבר לבן צפון אמריקאי. חוסר הנוחות שלי במפגש ראשוני זה מובע באופן מלא יותר בחלקו השני של המאמר, אך בדיעבד, חששתי מהיותי "פסיאודו-אתית" (Biggs, 2001, עמ' 293). חשתי מאוד שלא בנוח עם סוגיות הקולוניזציה והאימפריאליזם

החינוכי שהשתקף במרום ב"העברת המיומנויות והידע מהסקטור האוניברסיטאי לקהילה הרחבה יותר", כאשר "הקהילה הרחבה יותר היא אסיה, אפריקה או המזרח התיכון" (Cadman, 2000, עמ' 476). חוסר הנוחות שלי מזכיר את Crossley וזיהויו את הבעיות הפוטנציאליות שעשויות להתרחש כתוצאה מהעברה בלתי ביקורתית של תיאוריות חינוכיות, מדיניות וחידושים, לרוחבם של גבולות בינלאומיים. בנוסף על כך, הייתי מוטרדת ש"בנאום" היה "כיסוי להתמערבות מזדחלת" (Merrick, 2000, p.xii). מאז, המשכתי לגרות ולהתגרות, על מנת לבחון דרכים בהן אוכל להמשיך, שלא במכוון, "להעביר ללא ביקורת" את הגישות ושיטות העבודה שלי בעניין למידה והוראה, המעוגנות בנקודות מבט פילוסופיות ותיאורטיות מסוימות, בעבודה עם אנשים בעלי מסורות וערכים שונים. מתוך ניסיוני להפוך לא רק את המורכבויות לשקופות, אלא גם את הפוטנציאל העשיר באינטראקציות בין-תרבותיות, אני שואפת להכיר בכך שהמוצא האתני וההשתייכות התרבותית שלי משמשות כמבנים בזהויות שלי כלומדת, כמחנכת, כאדם, כפי שהם משמשים גם עבור התלמידים.

Sanderson (2004, עמ' 16) ממשיג מחדש את המשמעות של להיות "מבוגר" ל"מסע אישי של פירוק ובניה". מסע אישי שכזה ייתכן שלא יפתור את איזוני הכוחות בכולם, אך הוא יכול לסייע במגרש המשחקים (Appadurai, 2001), גם עם מעט. ייתכן שגם הציטוט הבא יעזור:

כדי להציג את ההיקף והאופן בהם תהליכי גלובליזציה מתווכים על הקרקע, בבשר ו"בתוך הראש"... תוך שימת לב לגיוון של אנשים ומקומות, והחוויות המורכבות והסותרות, התגובות וההתעסקות - עם אספקטים שונים של הגלובליזציה, ככל שאלו מצטלבים עם חיייהם וזהויותיהם (Kenway & Fahey, 2006, עמ' 267).

בחלק השני, אנו צועדים לכיוון הנוף אותו שרטטתי בחלק הראשון, כדי לחקור כיצד "תהליכי גלובליזציה מתווכים על הקרקע, בבשר ובראש", על ידי התמקדות בבנאום תכנית הלימודים, ובמספר שיטות עבודה בכדי להשיג זאת.

חלק שני

בנאום תכנית הלימודים: מושגים ושיטות עבודה

המושג "בנאום תכנית הלימודים" הוא, מניסיוני, מושג אותו מעט מאוד אנשים ידעו להגדיר בבירור.

Hans de Wit טוען כי בנאום ההשכלה הגבוהה צריך "לחזור למקום ממנו בא - לאקדמיה" (צוטט מ-Leask, 2013, עמ' 99). אני מסכימה בלב שלם עם הסנטימנט הזה, וכפי ש-Leask טוענת, "פרספקטיבות דיסציפלינאריות המשלבות קולותיהם של חברי סגל אקדמיים כמשתתפים פעילים בתהליך, הן נדירות יחסית" (כנ"ל). Maringe (2010, עמ' 27) טוען שבנאום תכנית הלימודים אינו בעדיפות ראשונה במוסדות רבים של השכלה גבוהה, מפני שההתנגדות האקדמית ל"שינוי המטרה, התוכן ומתודולוגית ההוראה, וכפי שהודגש בחלקו הראשון של מאמר זה, ממשיך להתקיים פער בין הרטוריקה המוסדית של הבנאום, לבין המתרחש בפועל (Trahar, 2011, Green & Whitsed, 2013). לכאן או לכאן, אנשי אקדמיה הם שחקני המפתח בתהליכי למידה, הוראה והערכה ועל כן צריכים להיות פרו-אקטיביים; היוזמים של בנאום תכנית הלימודים. אם אנו לא ניזום זאת, אנו מסכנים את התהליך הזה בהשפעות פחות הולמות שיתכן שתופעלנה עליו.

Maringe & Woodfield (2013) פיתחו טבלה שימושית - "מיפוי רציונאל הבנאום". כמו ה"רציונאל הפדגוגי" לבנאום, הם מדגישים "תוכן, עקרונות וגישות להוראה, הערכה, תמיכה בלמידה ובחויית הסטודנט" (עמ' 15). בזיהוי "אסטרטגיות מפתח" הם מציעים "פיתוח קווים מנחים להכנת תכניות לימודים בינלאומיות. סדנאות לחיזוק המוכנות הפדגוגית של אנשי סגל לעסוק באספקטים של תכניות לימוד בינלאומיות" ומוסיפים כי "ישנה השקפה מגוונת ומוגבלת מאוד על תכנית הלימודים באוניברסיטאות שונות, המצרה את הבנתן ואת יכולתן ליישם עקרונות פדגוגיים". Leask & Bridge (2013, עמ' 81), כחלק ממחקר בנאום תכנית הלימוד לרוחבן של מספר דיסציפלינות באוסטרליה, השתמשו בהגדרה של Leask - "השילוב של ממד בינלאומי ותרבותי בתכנים של תכנית הלימודים, כמו גם סידורי ההוראה והלמידה ושירותי תמיכה של תכנית לימודים" כמסגרת למחקר שלהם. הגדרת נוספת שחיבת:

תכניות לימוד, פדגוגיות והערכות המטפחות: הבנה של נקודות מבט גלובאליות וכיצד הם מצטלבים תוך אינטראקציה עם המקומי והאישי; יכולות בין תרבותיות במונחים של מעורבות פעילה בתרבויות אחרות; ואזרחות אחראית במונחים של טיפול במערכות שונות של ערכים ופעולות עוקבות (Clifford, 2009, עמ' 135).

הגדרות אלו מבהירות כי בנאום תכניות הלימודים הולכות מעבר ל"בנאום תוכן"; הפעולה מקיפה גישות הוראה ולמידה. בנוסף, היכולת לעודד סטודנטים "להתערב" האחד עם השני הינה חיונית על מנת לאפשר להם לפתח מיומנויות ואיכויות של האזרח הגלובאלי, כפי שבא לידי ביטוי במבוא.

בנאום תכנית הלימודים: הבדלים דיסציפלינאריים?

ב-2011, היועץ האוסטרלי ללמידה והוראה (ALTC) מימן מחקר בשם "IoC in Action". שאלת המפתח במחקר זה הייתה "כיצד נוכל לבנאם את תכנית הלימודים בתחום דיסציפלינארי מסוים, בהקשר מוסדי מסוים, ולהבטיח שעל ידי כך אנו משפרים את תוצאות הלמידה של כל הסטודנטים?" (Green & Whitsed, 2013, עמ' 53). הייתה זו שאלה שראויה להישאל, ככל שדיסציפלינות הן שונות בהמשגתן גישות לידע, למידה, הוראה והערכה. במחקר (לדוג', Clifford, 2009, Leask & Bridge, 2013), נוטים להראות שאנשי אקדמיה בדיסציפלינות "רכות" של מדעי הרוח והחברה, מסתכלים ביתר קלות מעבר לתוכן בשיחות על בנאום תכנית הלימודים, על מנת לשקף תהליכי למידה והוראה. לעומת זאת, אלו מדיסציפלינות "קשיחות טהורות" נוקטים בגישה על פיה הידע שלהם הוא כבר "בינלאומי" ויכולים להיות מסויגים יותר לשקול את גישות הלמידה וההוראה שלהם, וכיצד הם יכולים להיות מתואכים מבחינה תרבותית. המחקרים שצוטטו קודם, מדגישים כי ניתן להניב הרבה משיחות בין-דיסציפלינאריות, כיוון שהן מסוגלות להביא ללמידה האחד מהשני, ומדגישים שעל אף ש"סטודנטים צריכים לתפוש את המושג של מדע תיאורטי... הם יזדקקו למעט הבנה אודות סוגיות גלובאליות וליתור דרכים לשיפוט אתי של עבודתם" (Clifford, 2009, עמ' 142).

בנאום ה"תוכן" של תכנית הלימודים

דרך פשוטה ל"בנאום" תכנים של תכנים לימודיים היא להסיק מסקנות ממחקר שבוצע בארצות שונות. אין הדבר תמיד פשוט כפי שהוא אולי נשמע, מפני שהיכולת המחקרית, בהקשרים רבים, אינה מפותחת עד כדי תרומה לתהליך הסקת המסקנות. יתר על כן, מורכבות נוספת היא שכתבי העת האקדמיים נמצאים בידיים אמריקאיות ובריטיות (בעיקר אמריקאיות) ומודפסים בשפה האנגלית. מצב זה גורם לעוול - אך החשובה יותר מהתסכול האישי שלי כאן, היא הדילמה שהמצב יוצר. דוגמא אחת היא התכניות העל-לאומיות בהונג קונג. אנו כוללים בהוראתנו, עד כמה שאפשר, מחקר מקומי, אך כיוון שאף לא אחד מהאנשים המלמדים בתכניות שלנו בהונג קונג דובר סינית, יכולתנו להשתמש במחקר מקומי שהתפרסם בשפה זו הוא מוגבל. בבריסטול, קהילות הלמידה שלנו אף יותר רב-תרבותיות מאשר הונג קונג, כך שגם כאן לא ניתן לאתר מחקר שפורסם באנגלית. הסטודנטים, על כל פנים, ובמיוחד כאשר מדובר בסטודנטים לתארים גבוהים, מהווים מקור מידע

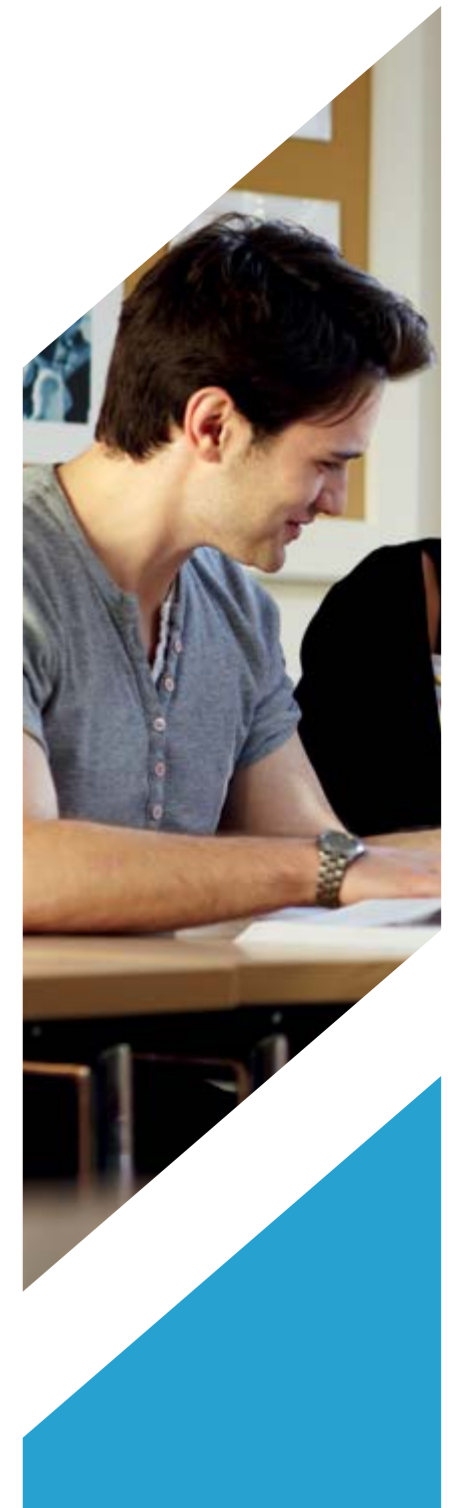
עשיר ויכולים לאתר מחקר מתוך המאגרים בשפות שלהם. כך, הם חשים כי מעריכים את הניסיון שלהם - צעד נוסף לעידוד המעורבות האקטיבית של כל אחד מהם בתרבויות ובידע של האחר.

מגוון

כמעט כל אחד יכול באופן כלשהו לטעון שהוא עובר תהליכי שינוי זהות (Acker, 2011, עמ' 416).

האם אנו שמים דגש רב מדי על גיוון? אחרי הכל, אנו שונים האחד מהשני - מה שעושה אותנו לבני אנוש. אולם אני מסכימה עם Manathunga (2007, עמ' 95) המציע ש"הכחשה ליבראלית של שוני" (הדגש במקור) יכולה להוביל להתעלמות מסוגיות זהות חשובות. בכל שיחה אודות בנאום ההשכלה הגבוהה ותכנית הלימודים, לרוב אלו ההבדלים בין אנשים הממקדים אליהם את תשומת הלב שלנו; המאבק יכול להיות על השאלה - האם להביע את ההבדלים ולהשתמש בהם כדי להביא שינוי שיטיב עם כולם, או שמא להתעלם מאותם הבדלים, ובכך לקחת חלק בהכחשה הליבראלית עליה דיבר Manathunga בהתנגדות. הסביבות בהן אני עובדת הן "מגוונות" לחלוטין. סטודנטים ואנשי אקדמיה המזוהים כגברים, נשים, טרנסג'נדרים, לסביות, הומואים, מוסלמים, נוצרים, יהודים, הינדים, סיקים, בודהיסטים, חסרי אמונה, סינים, פקיסטנים, בעלי נכות - הנראית לעין או סמויה לה. יכולתי להמשיך כך ללא סוף. אני רואה הטרונגניות זו כעשירה ביותר, אך לא אהיה נאמנה לאמת כל עוד לא אוסיף שאני רואה זאת מורכב - ומאתגר.

Forrest, Judd & Davison (2012) העירו כי "לאדם תמיד יהיה קל יותר לבחון מסגרת של משהו אחר, יחד עם המחשבות, רגשות והתנהגויות של האחר - מה שמאתגר הרבה פחות מלבחון את אלו שלו עצמו" (עמ' 1). "Unhomeliness" [ניכור, חוסר אינטימיות] זהו מושג פוסט-קולוניאלי המגדיר את חוסר הנוחות שאנו עלולים לחוות / להרגיש כאשר אנו פוגשים אנשים בעלי מארג ערכים, אמונות ומסורות שונה מאוד מזה שלנו. במקום להתנגד לחוסר הנוחות הזה, ההמלצה היא לעודד דיאלוג ממנו נוכל ללמוד, לא רק מדוע אחרים מחזיקים בהשקפות בהן הם מחזיקים, אלא גם מדוע אנו מחזיקים באלו שלנו. אני נזכרת בכמה סיטואציות בהן, בהתחשב ברגישותי לגיוון, פגשתי באמונות וערכים אותם אני מתקשה מאוד לקבל, או שאיני מסוגלת לקבלם כלל. בכל אחד מהמקרים, פתיחה בדיאלוג אפשרה לי להבין מדוע האדם שממול מחזיק במערכת האמונות שלו, וכן מדוע הן כה זרות לי. בסופם של דיונים אלו, אף אחד מהצדדים אמנם לא שינה את אמונותיו, אך הבנתנו את השאלה מדוע אנו מחזיקים בהן - הפכה ברורה יותר (Trahar, 2013).





נקודות מבט על למידה

נקודות המבט שלנו על למידה: מה שאנו חושבים על למידה משפיע על איך שאנו מבינים למידה (Wenger, 2009, עמ' 214)

מהי למידה? האם ישנם סוגי למידה שונים? האם למידה תלויה במה נלמד? מה מביא ללמידה טובה? באיזה היקף הדרך בה אתה מלמד מתעדכנת על ידי הבנתך כיצד אנשים למדים? או, האם אתה מלמד בדרך בה למדו אותך? בחלק זה, אדון בכמה נקודות מבט על לימוד וכיצד הן ממשיכות להישלט בידי תפישות "מערביות". אני כוללת גם כמה נקודות ראייה אחרות על למידה - והוראה - אותן זיקקתי מהמחקר והניסיון שלי, לאורך כמה שנים.

ישנן 3 נקודות מבט על למידה, בעלות שימוש נפוץ ורחב, אשר בדרך כלל נודעות כ:

- מודל הקבלה;
- מודל הקונסטרוקטיביסט;
- מודל הקו-הקונסטרוקטיביסט.

מודל הקבלה משקף את תורת ההתנהגות ומבוסס על ידע שקובע על שורה של רעיונות או מיומנויות אשר יכולים להיות מועברים ממחנך ללומד. הלומד ממוצב כמקבל פאסיבי ולמידה מוגדרת במונחים של מיומנויות אותן יש לרכוש. המחנך מעניק ללומד ידע, והוא קולט אותו. כאשר הלומדים אינם מסוגלים "לקלוט" את הידע, הם ממוצבים כבעייתיים.

תורת ההתנהגות מחלחלת לשיח ההשכלה הגבוהה בצורה של יעדים, מטרות ותוצאות למידה. למידה תיחשב מוצלחת באם התוצאות תואמות את המטרות והיעדים שנקבעו בתחילה.

מודל הקונסטרוקטיביסט מיוחד לתיאוריות של חוקרים כמו Jean Piaget. לומדים הם בעלי תפקיד פעיל

בלימוד ובמקום לקלוט ידע מבחוץ, הם בונים ידע המבוסס על ניסיונותיהם. ניסיונות אלו אולי יכללו ביצוע פעילויות, שיחות עם אחרים, או חשיבה. תפקיד המחנך הוא להקל על הלמידה בכך שיספק פעילויות מתאימות מהן ניתן לבנות ידע. הלומד, לעומת זאת, עדיין נתפש כמצוי בעמדת התבודדות.

מודל הקו-קונסטרוקטיביסט, או הקונסטרוקטיביסט החברתי, הינו הרחבה של מודל הקונסטרוקטיביסט ומשקף את הרעיונות הסוציו-תרבותיים של Vygotsky (1978) ו-Lave and Wenger (1991). הלומד ממוצב כמשתתף פעיל, אך מנקודת מבט זו, למידה מתפתחת דרך השתתפות ופעילויות עם אחרים - והינה חברתית. במקום להשיג ידע, כוונה-עשייה [meaning-making] מתבצעת דרך שיתוף פעולה ודיאלוג עם האחר. המחנך הוא לומד מומחה, המשתתף בלימוד ובדיאלוג ותורם מניסיונו לשיתוף הפעולה.

בנוסף, נקודת המבט של השיח הביקורתי התרבותי היא כלפי למידה שעשויה להיות מובנת כחלק מקונטקסט תרבותי רחב יותר; שטחי ידע מסוימים נחשבים "מיוחסים" ועל כן מקושרים לכוח. תפקיד המחנך הוא להקל על הלומד את הטרנספורמציה הזו - "פדגוגיה קריטית" - מעבודותיהם של Freire (1972) ו-Giroux (1992).

נקודות מבט על למידה: למידה בהשכלה הגבוהה

Tennant et al (2010) מציעים לכלול ארבעה תחומי שיח של Skelton (2005) כחלק מהלימוד היומיומי בהשכלה הגבוהה, ואלה הם: [השיח הליברלי מסורתי, הפסיכולוגי [psychologised], הבנה פרפורמטיבית (ביצועית) והבנה ביקורתית. כל אחד בהשכלה הגבוהה יכיר את נקודת המבט המסורתית ליברלית, כיוון שהיא מתמקדת ב"מחקר ממושמע, מעורבות בטיעון הגיוני... ורכישת ידע אוניברסאלי ללא גיל" (Tennant et al, 2010, עמ' 15). שליטת הסטודנטים על המשמעת היא חשובה, ו"ידע" בדרך כלל עובר באמצעות הרצאות. סמכות משמעתית נתונה בידי האקדמיה, צרכיה, ענייניה ומניעה הספציפיים, כשיכולותיו של הלומד משוערות.

נקודות מבט פסיכולוגיות מניחות שלומדים הם בעלי איכויות - אישיות, אינטליגנציה, העדפות למידה והתנהגות למידה - אשר מוצגות כתכונות אופייניות ואלו דווקא מתווכות בהקשרים חברתיים, תרבותיים והיסטוריים. הבנה פרפורמטיבית (ביצועית) מדגישה את ה"ביצוע" של המורה, שנתון לבחינה מדוקדקת, למשל, על ידי הערכת הסטודנטים את המורה, סקרי איכות, תוצאות עבודה ושימור סטודנטים. הבנה ביקורתית

ממצבת תרבויות של משמעות, תכנית עבודה ולימוד שיטות עבודה, ללא קבוצות מסוימות שאינן חלק מהזרם העיקרי, כדוגמת מיעוטים אתניים, סטודנטים מאותגרים כלכלית, או בעלי מוגבלות. מי מעצב את תרבות חללי הלמידה האינטלקטואליים? (Turner & Robson, 2008, עמ' 11). אם מורים הינם הם בעלי תפקיד משמעותי ב"העברת ידע, ערכים והתנהגויות" (כני"ל, עמוד 83), אזי העלאת הבעייתיות שבשיטות העבודה הפדגוגיות וברעיונות הפילוסופיים המזינים אותם - חיוניים לטובת בנאום תכנית הלימודים (Trahar, 2011). למידה, הוראה והערכה, הן שיטות עבודה שכלל שיטה אחרת, בנויות ומתווכות על ידי נורמות תרבותיות ומסורות אקדמיות. מיצובו של הלומד כאוטונומי חודר לשיח ההשכלה הגבוהה בקונטקטים "מערביים" רבים - נקודת מבט המקורקעת בפילוסופיות המעניקות יתרון להתפתחות אישית:

בדיסציפלינות האוניברסיטאיות המסורתיות, דרכי החשיבה נוצרות, באופן היסטורי, מהפילוסופיה היסודית של העולם המערבי, תוך שהיא מערבת הסברים אגביים והנמקה ביקורתית, אשר יכולה להיתפס כזרה לסטודנטים המגיעים מרקעים תרבותיים שונים מאוד... אמורה להיות מודעות גדולה הרבה יותר לדרכים בהן חשיבה ופעולה יכולות להימצא בתרבויות אחרות וההשלכות שיש להן על ההוראה האוניברסיטאית (Entwistle, 2009, עמ' 23).

חקר האמונות והערכים שלנו יכול לסייע לנו בהבנת "השפעת המיצוב שלנו כמורים ולומדים עם ידע שונה של לשון, תרבות, דיסציפלינה וניסיון" (Ryan & Vieta, 2009, עמ' 305).

כפי שצינתי, אני עובדת עם סטודנטים מכל העולם ולכן ניסיתי לחקור כיצד למידה והוראה מומשגים בקונטקסטים שונים. בתרבויות המורשת הקונפוציאנית (CHC) של סין, הונג קונג וסינגפור וטייוואן, למשל, בניגוד לסטריאוטיפים של "הלומד הסיני" כפאסיבי ומסתייג מהשתתפות בדיון (Turner & Acker, 2002), גיליתי כי שאילת שאלות וניהול דיון דווקא מעודדים, אבל רק לאחר שהלומד התמקד בהבנה ורכישה של רעיונות (Pratt, Kelly & Wong, 1999, Watkins, 2000). כך, אמונה רווחת על פיה למידה אינה מתרחשת באמצעות דיון, אלא על ידי דיון המתקיים לאחר רכישתו של "ידע", עשויה להסביר הסתייגות ברורה לתרומה לדיון הקבוצה ולאתגר את דעותיהם של אחרים. שתיקה, לעומת תקשור של חוסר מעורבות בתהליך הלמידה - הדרך באני תפשתי זאת - הינה תהליך פעיל בו נעשה שימוש בכדי לשקף באופן מעמיק יותר, בניגוד להתנהגות שעשויה להיתפס כ"עימותית", בעידוד ל"ביקורתיות".

"כיתת הלימוד"

בחלק זה אתמקד בכיתת הלימוד כמרחב פיסי ללמידה והוראה - ועל המתרחש בה. לאחר מכן אדון בסביבות למידה וירטואליות ובלמידה אונליין (e-learning), אך כאן, אני מעוניינת להתמקד ב"כיתת הלימוד המסורתית".

קחו מספר רגעים למחשבה על החדרים בהם אתם מלמדים:

- כיצד הרהיטים מאורגנים? האם הסידור קבוע, או בר שינוי?
- האם יש בחדרים אור טבעי?
- כיצד נראים מתקני טכנולוגיית המידע (IT)? האם ישנן נקודות חשמל עבור לפטופים או אייפדים של סטודנטים? האם ישנם לוחות לבנים אינטראקטיביים? תרשימי הרצאות? האם אתם משתמשים בכלים אלו?
- כיצד סטודנטים בעלי מוגבלויות מתמודדים בחלל זה?
- היכן הסטודנטים יושבים? היכן אתם יושבים - או עומדים? האם אתם מצויים בתנועה? או נותרים במקום אחד?

לימדתי כבר בחללים מגוונים. ההעדפה שלי היא, ללא ספק, חדרים עם רהיטים שאפשר להזיז, עדיף ללא שולחנות, כך שהסטודנטים יכולים להסתבר בצורת חצי מעגל. ומדוע זה כה חשוב בעיניי? אני מאמינה שעל מנת לתקשר, אנו צריכים לראות האחד את השני. כאשר סטודנטים יושבים בשורות צפופות, הם יכולים לראות רק את הפנים שלי - במידה שאני עומדת או יושבת לפנים. כאשר הם מעירים הערה, הם עושים זאת אל מול גבם של האחרים, כך שהתגובה היחידה שהם נחשפים לה מדבריהם, היא זו שלי. ללא ספק, אני היא בעלת הכוח בחדר, בכך שאני ממוקמת בחזית החדר.

בהונג קונג, אני מלמדת בחדרים ללא אור טבעי. החדרים מצוידים במתקנים העדכניים ביותר, אך אלו ממוקמים בחזית החדר. הריהוט מקובע - על אף שהוא מסודר בצורת פרסה - עם שתי שורות של שולחנות וכיסאות. הכיסאות נוחים מאוד, אך הפריסה הזו משמעותה שכאשר הסטודנטים עובדים בקבוצות, עליהם לטפס / לדלג מעל השולחנות או לעבוד עם האנשים שהכי קרובים אליהם, מה שלא תמיד תורם להיכרות עם אנשים אחרים. בנוסף, ללא "כוריאוגרפיה" זהירה, זה יכול לגרום לכל הסטודנטים המקומיים של הונג קונג לשבת בצד אחד של הכיתה ולסטודנטים הלא-מקומיים - בדרך כלל מבריטניה, אוסטרליה, קנדה ודוברי אנגלית כשפת אם - לשבת בצידה השני שלה.

מדוע אני מקדישה תשומת לב רבה כל כך לסביבה הפיסיית במאמר המתמקד ב"בנאום תכנית הלימודים?"



רוב אלו המוגדרים כ"סטודנטים בינלאומיים" בהונג קונג, הגיעו מסיין. בקונטקסט הזה, רבות מהמורכבויות של כיתת הלימוד הבינלאומית ושל בנאום תכנית הלימודים, נוגעת לשפה ולהונג קונג, בקונטקסט פוסט-קולוניאלי. השפה המדוברת הראשונה בהונג קונג הינה הקנטונזית - שפתם הראשונה של אנשי סין, היא המנדרינית; כל עוד לא הגיעו מדרום סין, הרי שהסינים אינם מדברים קנטונזית. במטרה למשוך את סינים וסטודנטים מלאומים אחרים, השפה בה מתקיימת ההוראה בהונג קונג היא אנגלית. סטודנטים מקומיים רבים אינם דוברים אנגלית שוטפת ולעיתים קרובות מתרעמים על הסינים כיוון שהאנגלית שלהם טובה יותר. בנוסף, כמובן, רוב אנשי האקדמיה מלמדים בשפה שאינה שלהם. בהונג קונג, מה שקורה לעיתים קרובות, הוא שהמרצה מתחיל להרצות בשפה האנגלית אך לאחר מכן, יעבור לקנטונזית ובכך יביא לניכור של הסטודנטים הבינלאומיים - כולל של אלו הסינים. במלזיה, מדינה הממצבת עצמה כ"ציר השכלה", שפת ההוראה היא אנגלית, בכדי למשוך סטודנטים בינלאומיים, שמגיעים לרוב מאיראן, אינדונזיה ואפריקה. במספרים קטנים יותר הם הסטודנטים המקומיים ובוודאי אלו הלומדים עדיין לתואר הראשון - הדוברים אנגלית שוטפת ורבים מהסגל האקדמי אינם דוברים את השפה באופן שוטף מספיק בכדי ללמד בה. בדומה להונג קונג, מרצה העובר להרצות בשפה המקומית, מביא בכך לניכור המידי של סטודנטים בינלאומיים.

הלקח מסיפורים אלו, הוא שתמיכה הולמת צריכה להינתן לסטודנטים ובמקרים רבים, גם לאנשי אקדמיה, באם אין מדובר בשפה הראשונה שלהם.

הצגת רעיונות "מעריבים" לסטודנטים והרצון להימנע מאתנוצנטריות בהוראה שלי, הובילו אותי לכלול חומר על נקודות מבט על למידה בתרבויות המורשת הקונפוציאנית. אולם רבים מהסטודנטים התנגדו לשילוב נקודות מבט אלו בקונטקסט שלהם באומרם שמדובר בערכים "סיניים טיפוסיים". מדוע כך הוא הדבר? האם קשור העניין לדומיננטיות המורגשת של רעיונות שפוחחו והזנו על ידי "קונטקסטים" מעריבים? האם הדבר נוגע בהיסטוריה של הונג קונג כקולוניה בה המסורות הסיניות היו בעמדת נחיתות? ייתכן כי העניין הוא בכך - וזה מסב לי את אי הנחת הגדולה ביותר - שהם עדיין מסתייגים מלאתגר, לחקור, לבקר את הרעיונות האירוצנטריים הממשיכים לשלוט בחינוך? אני מתאמצת להבטיח שהחלל ישמש מקום לביטוי המורכבויות הללו, אך אולי מדובר בעצם בחיזוק של נקודת מבט ניא-קולוניאליסטית? האם באמצעות עידוד דיון כזה, אני מתמידה אולי באג'נדה שלי, אך לא מכבדת את הסטודנטים להם אין רצון לעסוק בחשיבה ביקורתית שכזו?

מורכבויות שפה

Hofstede (1986), מציע כי הסיכויים ל"הסתגלות תרבותית מוצלחת" גוברים "במידה שהמורה מלמד בשפתם של הסטודנטים, יותר מאשר מצב בו הסטודנטים לומדים בשפתו של המורה, מפני שכוחו של המורה רב יותר מכוחו של תלמיד במצב למידה (עמ' 314, דגש במקור). אני מערערת על התפישה המועברת בחלקו השני של המשפט, אך ללא ספק, באם אני פועלת בשפת האם שלי, בעוד רובם של הסטודנטים אינם דוברים שפה זו, אזי לא ניתן להתעלם מחוסר האיזון פוליטיקת השפה היא מורכבת ונמצאת מעבר לתחום של מאמר זה, אך לימוד באנגלית הוא בהחלט מימד של בנאום ההשכלה הגבוהה. הוראה בשפה שאינה שפת אמם של סטודנטים רבים - ואף של אנשי צוות, בקונטקסטים שונים - הינה רב-שכבתית במורכבותה. ביבשת אירופה, בעיקר בארצות סקנדינביה, אך גם בצרפת, גרמניה והולנד, חלק ניכר מההשכלה הגבוהה מועבר בשפה האנגלית. במדינות אלו, רבים הם דוברי האנגלית, אך למרות זאת, הוראה באנגלית עשויה להגביל אנשי אקדמיה רבים. Petra de Vries, בכתיבתה ב- Times Higher Education (11/09/08) אודות חוויותיה בהשכלה הגבוהה הבינלאומית בהולנד, מביעה זאת בחרפות:

מה לגבי השפה ההולנדית היפה שלנו? האם היה זה נבון לאלץ מרצים הולנדים לא שמחים המדברים אנגלית רוצה לדון בנושאים מורכבים עם סטודנטים הולנדים לא שמחים?

• מה מניע אנשים להגיע לבריטניה כדי ללמוד תחום - ייעוץ - בהם אין ולו מילה אחת בשפתם שלהם?

ימים ספורים אחר כך, נתקלתי בעמית ברחוב, עמו חלקתי את תדהמתי. באותו זמן בעודי מהרהרת על החוויה שלי מאותו ערב, התחלתי לחקור את הסוגיות האתיות הטבועות בלימוד גישה תיאורטית שפוחחה בקונטקסט מסוים ובזמן מסוים בהיסטוריה, עבור אנשים מקונטקסטים שונים ביותר. נוסף על כך, ובאופן מסוים, מתקוף היותי בריטית ומפני שרבים בכיתה הגיעו מארצות שהיו קולוניות בריטיות לשעבר, הרהרתי בכך אם היוויתי צורה כלשהי של קולוניאליזם. תשובתו של עמיתי טלטלה אותי, "איני יודע מה מטריד אותך. אנו מתייחסים לסטודנטים הבינלאומיים שלנו טוב מאוד כאן". תגובה זו, על אף הכוונות הטובות, העבירו לי את המסר ש-א. הוא מיקם "סטודנטים בינלאומיים" כקבוצה הומוגנית, ו-ב. מגמה נסתרת אימפריאליסטית, שלאחר מכן מצאתי כשכיחה למדי במחקרים רבים שפורסמו באותו זמן.

בנאום תכנית הלימודים: סיפור מהונג קונג

אני מלמדת קורס בשם "נקודות מבט בנות ימינו על למידה" בתכנית שלנו לתואר שני (MEd) בהונג קונג. המטרה הכוללת של קורס זה, כפי שמציע שמו, הוא להציע לסטודנטים נקודות מבט סוציו-תרבותיות על למידה, דרך עבודותיהם של חוקרים כמו Vygotsky (1978) ולהדגיש את הלמידה כפעילות חברתית, דבר המודגם, בין השאר, דרך עבודתם של Lave and Wenger (1991). המתחים האישיים שאני חווה בין

סביבות למידה מתוכננות על ידי אנשים. באם הן מתוכננות על ידי אנשים המכירים את זוויות הראייה והעקרונות של הלמידה וההוראה - זהו עניין הנתון לויכוח ולכן - כדאי לדון במימד זה. קודם לכן במאמר זה, דנתי בנקודות מבט על למידה והוראה. איזו נקודת מבט הייתה במוחו של האדריכל כאשר תכנן את כיתת הלימוד שלכם? רעיון המרחב הקלאסי של "המורה בקדמת הכיתה" שתיארתי נשאב מתורת ההתנהגות וממודל שידור של הוראה. מנקודת המבט התיאורטית הזו, הוראה היא תהליך שידור חד-כיווני. אני מדברת - סטודנטים מקשיבים - ולומדים. או לא, כמובן. כיתות לימוד המתוכננות כך שמיקום הריהוט יכול להשתנות - היכן שיש פחות מחסומי אינטראקציה, משקפות את עקרונות הקונסטרוקציוניסט החברתי, או הקו-קונסטרוקציוניסט. חללים כגון אלו מטפחים למידה כתהליך חברתי בו אנו לומדים באמצעות מעורבות בדיאלוג עם אחרים. כמה אחריות אתם לוקחים על עצמכם בעניין מקום ישיבתם של הסטודנטים? בפרויקט מחקר בו הייתי מעורבת, אחד הסטודנטים המשתתפים אמר:

"הסטודנטים הסינים יושבים מקדימה, הסטודנטים הבריטים מאחורה".

עבדתי במלזיה, היכן שהגברים ישבו בצד אחד של החדר והנשים בצד השני. 3 הקבוצות האתניות - מלזיים, הודים סינים - נשארות בקבוצות המובדלות הללו. בהונג קונג, המקומיים נוטים לשבת יחד בצד אחד של החדר והזרים בצד השני. בבריטניה, שכיח הדבר שאנשים יושבים עם אלו שהם רואים כדומים להם. הצעות בנוגע לדרכים להימנע ממצבים מעין אלו ולהגדיל את האינטראקציה בין יושבי הכיתה, יידונו מאוחר יותר.

סיפור אישי

בחלק הראשון של המאמר, נזכרתי בחוויה הראשונה (1999) של מה שהגדרתי ככיתה "בינלאומית". הייתה זו חוויה מעמיקה עבורי - חלק מנסיעותי הרבות, כולל לימודי הדוקטורט שלי, שהתמקדו בדרכים בהם תלמידי תארים גבוהים בבית הספר הגבוה לחינוך של בריסטול חווים את "תרבויות" הלמידה וההוראה שלנו. חוסר הנוחות שהזכרתי בחלק הראשון נגרמה על ידי התהלכות בחדר והיותי חלק ממיעוט של אתניות ושפת אם. חוויותי באותו חורף קר מסופרות במקום אחר (לדוג', Trahar, 2011), אך די לציין כי יצאתי מהחדר לאחר סיום השיעורים, כאשר מחשבות עמוקות במוחי. השאלות בהן הרהרתי היו:

• עד כמה הרעיונות התיאורטיים שהצגתי קודם רלבנטיים לסטודנטים? אלו רעיונות שפוחחו על ידי גבר צפון אמריקאי לבן

e-Learning / למידה בתגבור טכנולוגיה

ממש כשם שספרים לא גרמו לפיטור מורים, סביר מאוד כי גם למידת אונליין לא תביא לכך. למעשה, יש דרישה ליותר אינטראקציה אנושית בהוראה ולמידה שהטכנולוגיה עשויה לעודד (Njenga & Fourie, 2010, עמ' 209).

בחלק זה, אני מציעה סקירה מהירה של השאלה - כיצד e-Learning / למידה אונליין מתוגברת טכנולוגית יכולה להיות בעלת ערך לתהליך הבנאום של תכנית הלימודים. אני מנפצת כאן גם כמה מיתוסים אודות השימוש בטכנולוגיה בלמידה בהשכלה הגבוהה.

הגדרה לבנאום ההשכלה הגבוהה שציטטתי בתחילת החלק השני היא:

תכניות לימודים, פדגוגיות והערכות המעודדות: הבנת נקודות מבט גלובאליות וכיצד הן מצטלבות ומשתלבות עם המקומי והאישי; יכולות בין-תרבותיות במונחים של מעורבות אקטיבית בתרבויות אחרות; ואזרחות אחראית במונחים של טיפול במערכות ערכים אחרות ופעולות שלאחר מכן (Clifford, 2009, עמ' 135)

בדיון על מקומה של הלמידה אונליין בבנאום תכנית הלימודים, עלינו להתחשב בדרך בה היא מעודדת הבנתן של זוויות ראייה גלובאליות, כיצד היא מאפשרת לנו להיות מעורבים באופן פעיל בתרבויות אחרות וכן לתהות על קנקן של הדרכים בהן היא משפרת את ההוראה שלנו ובכך, על למידת הסטודנט. Tait & Gaskell (2011, עמ' 11) סבורים כי "לימוד אונליין הוא בעל פוטנציאל בתמיכה בפיתוח קהילות וקידום צדק חברתי", אבל באותו זמן, הם מציעים כי נשאלת השאלה "האם [לימוד פתוח, מרחוק ואונליין] תורם לצדק חברתי, או דווקא גורע ממנו, באמצעות תמיכה בפיתוח ההשכלה על בסיס בינלאומי (עמ' 7). הם ממשיכים באמרם, "את הצדק החברתי ניתן לשרת באם תובטח גישה לגיוון של קבוצות סטודנטים", מה שמבטיח ש"סוגיות של רלבנטיות של תכניות ודילול תרבותי" בחינוך חוצה-גבולות יטופלו (עמ' 10).

Coursera, אחת מהספקיות הגדולות יותר של קורסים אונליין פתוחים, מאסיביים (Massive Online Open Courses (MOOCs)), טוענת באתר שלה (www.coursera.org/about) כי:

אנו מאמינים בלקשר אנשים לחינוך מעולה שיאפשר לכל אחד בעולם ללמוד ללא מגבלות. Coursera היא חברת השכלה המשתפת פעולה עם האוניברסיטאות והארגונים הטובים בעולם, כדי להציע קורסים אונליין לכל אחד, ללא עלות. הטכנולוגיה שלנו מאפשרת לשותפים ללמד מיליוני סטודנטים ברחבי העולם.

אנו רואים עתיד בו לכל אחד יש גישה לחינוך ברמה עולמית, שעד כה היה זמין למתי מעט. מטרתנו היא להעצים אנשים באמצעות חינוך שישפר את חייהם, חיי משפחותיהם וחיי הקהילות בהן הם חיים.

בבחינת ה"חזון" הזה, לאור מה שזיהיתי כאלמנטי מפתח בבנאום תכנית הלימודים, אכן אפשרי ש-MOOCs ישחק תפקיד משמעותי בתהליך זה, לפי Coursera. לדוגמא, MOOCs יכול לערב אנשים מתרבויות ומסקאלות גלובאליות שונות. אולם האם הם מפתחים יכולות תוך-תרבותיות ואזרחות אחראית? נטען כי MOOCs משמשת כ"כלי לדמוקרטיזציה של ההשכלה הגבוהה", "חינמי, מוערך ומאסיבי", אך קיבלה גם ביקורות כגון "לא קל להעניק משוב למערכת" ו"אנשים רוצים לקבל אישור כלשהו על המאמץ שהם משקיעים" (www.youtube.com/watch?v=KqQNvmQH_YM). ביקורת נוספת היא על

כך ש-MOOCs מנציח מודל העברה של למידה (Vardi, 2012), אבל מחקר מ-2013 של Glance, Forsey & Riley (www.moocfeeds.com/the-pedagogical-foundations-of-massive-open-online-courses-david-g-glance-martin-forsey-miles-riley-first-monday) טוען שהם "מבוססים על יסודות פדגוגיים איתנים אשר לכל הפחות ניתן להשוותם עם קורסים פרונטאליים שמציעות האוניברסיטאות".

Njenga & Fourie (2010, עמ' 202) מעלים את השאלה המכריעה, "האם מאמצים את הלמידה אונליין עבור שיפור ההוראה והלמידה, או בגלל שמדובר ב"אופנה וירטואלית" עם התפתחות מבטיחה בשוק?" יתרון של למידה מבוססת טכנולוגיה היא אולי בכך שהיא מעבירה את אחריות הלמידה על הלומד. הלומד אוזר בשליטה על תהליך הלימוד שלו, בכך שלמשל, יוכל לבחור מתי ייגש לחומר ברשת ומתי ישתלב בדיונים קבוצתיים. מחקר מצביע על כך ש"ישנו צורך כביר לאינטראקציה אנושית, ואילו מורה מומחה יוכל לסייע רק למספר מוגבל של סטודנטים בזמן נתון (כנ"ל, עמ' 203). בנוגע לדרכים בהן אנו משתמשים בלמידה אונליין בתכניות הלימוד לתואר השני ולתואר דוקטור בחינוך - הרי שתכניות אלו נתמכות בידי "לוח" סביבת העבודה הוירטואלית (Virtual Learning Environment) Blackboard (VLE)), כשם שהתכניות שלנו מועברות בבניסוח, בעוד שתמיכה אקדמית מסופקת באמצעות המייל והסקיפ. כל חומרי הלימוד של הקורסים נטענים ל-Blackboard, סטודנטים מגישים שם את משימותיהם, המוחזרות אליהם באמצעות ה-VLE.



אישית, איני מוצאת את ה-Blackboard אטרקטיבי במיוחד במראהו, אך אני גם מודעת לכך כי איני מנצלת את יתרונותיו באופן מלא, למשל - השימוש בדיונים בפורומים. כאשר התחלנו להשתמש ב-Blackboard לפני כ-10 שנים לערך, ניסינו, ללא הצלחה, לעשות בהם שימוש. כיום, הסטודנטים משתמשים בקבוצות שהקימו בפייסבוק, ללא צורך בשימוש ב-Blackboard לדיונים אונליין. לבסוף, הדברים מטה מצליחים לתאר את הלמידה אונליין / למידה מבוססת-טכנולוגיה כמשאב, ולא דווקא כתרופה כוללת אוניברסאלית להשכלה הגבוהה הבינלאומית:

הדבר לו זקוקים לטובת העברה מוצלחת ויעילה ויצירת הידע בשימוש בלמידה אונליין, הוא "הבנה משותפת" של טבעו של הידע, תוך למידת HEIs וטרנספורמציה של ארגון ההוראה ל"תרגול רעיוני" (Njenga & Fourie, 2010, עמ' 209).



הנחיית קבוצות עבודה בין-תרבותיות

בחלק זה, אני מטפלת בשאלות כגון:

- מהם יתרונותיה וחסרונותיה של קבוצת עבודה בסביבה רב-תרבותית?
- מהי קבוצה קטנה? מהי קבוצה גדולה? כיצד יכולה קבוצה גדולה להתחלק למס קבוצות קטנות יותר?
- מהן האסטרטגיות / פעולות השימושיות עבור קבוצות קטנות המאפשרות לסטודנטים להכיר האחד את השני תוך טיפוח תודעה של אזרחות גלובאלית?
- אני מאמינה כי בתור אשת אקדמיה, אני מהווה שחקנית מפתח בתהליך הבנאום ובנאום תכניות הלימודים בארגון שלי. לכן אני מביאה בחשבון את העובדה שאני בעלת השפעה על התקשורת הבין-תרבותית בכיתת הלימוד. בעיני, עניין זה מערב את ההבנה של הדרכים השונות בהן למידה, הוראה והערכה הן מתאכזות חברתית (כפי שנידון קודם לכן), כדי להבטיח שההוראה שלי היא Ethnorelative, ולא אתנוצנטרית. פירושו של דבר גם שאני מכירה בכך שתקשורת בין אנשים שרואים עצמם כשונים האחד מהשני - אינה מתרחשת באמצעות אוסמוזה - אלא צריכה להיות מופעלת על ידם. בתחילת פעילותה של כל קבוצת למידה, יש בידי האחריות לעשות כן. כל תיאוריות הדינאמיקה הקבוצתית מדגישות את חשיבותם של הרגעים הראשונים בקבוצה - כל קבוצה - בבניית האקלים הקבוצתי. מה שאני עושה באותם רגעים ראשונים הוא קריטי למדי. הסטודנטים מקבלים ממני רמז. אם אני סרקסטית ולא מקדמת אותם בברכה, ייווצר טון מסוים בקבוצה. מצד שני, אם אני ידידותית, הטון שיתקבל יהיה שונה לגמרי. באותם רגעים, עד אשר הם הפוכים בטוחים יותר, הסטודנטים רואים אותי כמודל לחיקוי; מכאן, אני רואה הכרח בלהדגים התנהגות "כוללת" [אינקלוסיבית]. כאשר אני "מדירה" אנשים, גם הם יעשו אותו הדבר. שימוש שלי בזרגון מסוים, יגרום גם להם להשתמש באחד משלהם.

בתחילת פעילות של כל קבוצה חדשה, אני מזמינה אנשים להביט סביב ולבחון כיצד נראית כיתה "בינלאומית" אני מכירה בכך שהשפה המשותפת שלנו היא אנגלית,

אולם כולנו דוברים אותה באופן שונה. זוהי הצהרה כוללת ומביאה את הסטודנטים, במיוחד אלו שאנגלית היא שפת אמם, להבנה כי אם לכולנו הכוונה ללמוד לא רק את הנושא, אלא גם האחד את השני, הרי שעלינו לתת דעתנו על הדרך בה אנו מדברים ולאמץ מעט יותר סבלנות להתנהגותנו. בקבוצה, אני מבקשת שכולם ידברו בבהירות, יימנעו משימוש בסלנג או בזרגון וכי במידה שמישהו אינו מבין מילה או ביטוי כלשהם - חשוב שיוכלו לקבל הסבר מתאים.

מוקדם יותר במאמר, הסברתי את העדפותיי בנוגע לצורת הישיבה של סטודנטים - חצי מעגל - בזמן שאני מלמדת. זוהי צורה שיכול להתרועע אנשים רבים במידת-מה, במיוחד אם הם מגיעים מקונטקסט על פיו היחסים בין סטודנטים למורה הם רשמיים ביותר. חוסר הרשמיות המועבר בצורת חצי-מעגל עשויה להיות מוזרה משהו ואולי מאיימת - במיוחד בהיעדר שולחנות - ובנוסף, חצי מעגל - על אף חשיבותו לתקשורת הקבוצתית - הוא בעלי אופי חושפני מאוד. סטודנטים לא יכולים "לברוח לשם מקום" וחשופים לתחושות מבוכה בשל חוסר יכולתם לדבר בשפה שוטפת. אני חולקת עם הסטודנטים את תחושותיי ואת עובדת היותי מודעת לחששותיהם, תוך שאני מסבירה את היסוד ההגיוני מאחורי הדברים - כפי שאני עושה במאמר זה. רובם של הסטודנטים, ברגע בו הם מבינים את הסיבות, מקבלים את פריסת הישיבה הזו בקושי מופחת, על אף החידוש עבורם.

הצעותיי בחלק זה של המאמר מובעות גם בעקרונות הקונסטרוקציוניסטיים-חברתיים שלי על למידה. אלו הנוטים לעקרונות של תורת ההתנהגות - ייתכן שלא יחפצו לנסות את העקרונות בהן אני מחזיקה. מחקרים מצביעים, באופן עקבי, על כך שרוב בני האדם לא מעוניינים לנוע מעבר ל"אזור הנוחות" שלהם לטובת מאמצים להתקרב למישהו שהם תופסים כ"שונה" מהם בדרך כלשהי (לדוג', Montgomery, 2010). אכן, יכול להיות מרתיע הדבר - ההיחשפות לקבוצה גדולה של אנשים היושבים בקבוצות נבדלות, מה שנראה כמו קבוצות של חברים - קבוצות של נשים / גברים, או קבוצות אתניות. לעיתים מזמנות, אני נתקלת בהתנגדות להצעתי לאנשים לנוע הלאה מאזור הנוחות שלהם כדי לעבוד עם אחרים, אך תוך שאני מפעילה נחישות והתמדה, רואים הצלחה. רגישות נחוצה לשם כך, במיוחד בקונטקסט בו קבוצות מבדלות את עצמן. למשל, כאשר ביקרתי באקדמיה במלזיה, הסקתי כי יהיה זה לא מכובד לבקש מגברים ונשים ליצור קבוצות מעורבות, אך היה הרבה פחות בעייתי ליצור קבוצות עם הבדלים אתניים לטובת דיונים קבוצתיים.

ראוי להקציב זמן מספק בראשית הקמתה של קבוצה, לטובת יצירתם של כללי יסוד, או "חזרה למידה". בקבוצות גדולות יותר באולמות הרצאות, זה קשה יותר, אך לא בלתי אפשרי. סטודנטים יכולים לדבר עם הסטודנט שלידם, או שניתן לבקש מהם להציג עצמם בפני אדם אותו הם לא מכירים, או שהם תופסים כשונה מהם בדרך כלשהי. קבוצות עשויות להיות מקום מאיים עבור אנשים

רבים, עד אשר הם לומדים להכיר האחד את השני; פעילות זוגית בתור התחלה - עשויה לעזור. גם האדם הביישן ביותר בעולם יכול לדבר עם אדם אחר. כל זוג יכול להצטרף לזוג אחר וכך ובאופן הדרגתי, יכול להיבנות לכל אחד מהמשתתפים הביטחון לדבר בקבוצות גדולות יותר. הפעילויות הבאות יכולות לשמש לעידוד אינטראקציה גדולה יותר בין אנשים:

- מספור אנשים וחלוקה לקבוצות - אסטרטגיה טובה ל"שבירת קליקות" באופן לא מאיים: הענקת מספרים בין 1-5 וחלוקה ל"קבוצת 1", "קבוצת 2" וכו', תאפשר תחילת עבודה על המשימה הקבוצתית.
- קבוצות מוכנות מראש, בעלות עניין משותף - אני מספרת לסטודנטים שחילקתי אותם לקבוצות אנשים אותם אני רואה כבעלי מכנה משותף. זה מאפשר להם לדון בנושא או רעיון כלשהו תוך ידיעה שהחוויות או ההבנות שלהם דומות.
- קבוצות מוכנות מראש בהתאם לתחומי עניין שונים - סטודנטים תמיד מעירים על אודות כמה הם למדים כאשר הם מעודדים לעבוד עם אנשים הנתפסים בעיניהם כבעלי רקע שונה מאוד מזה שלהם. חשוב להסביר את ההיגיון היסודי העומד מאחורי יצירת הקבוצה בדרך המסוימת.
- קבוצות באזז - מספקות לסטודנטים הזדמנויות לדון ברעיון / בעיה, כך שהם יכולים "לתרגל" את הידע וההבנה שלהם בקבוצה קטנה יותר, במקום להסתכן בחשיפתן לקבוצה גדולה יותר.

שימוש בקבוצות כדי לפתור בעיה - דרך מעולה להקל על סטודנטים בהתמודדות עם בעיות בלמידה, למשל - רעיונות אותם יתאמצו להבין. אני מבקשת מסטודנטים לכתוב על "פתקיות דביקות" או דבר דומה, אודות בעיה או שתיים, או רעיונות כלשהם אותם אין הם מבינים. לדוגמה, כחלק מקורס בסיסי שאני מעבירה עבור מורים מתחילים בהשכלה הגבוהה, אני מבקשת מהם לרשום אודות הדבר ממנו הם מפחדים יותר מכל, שעשוי להתרחש בכיתת הלימוד. אני אוספת את כל מה שנכתב ומקריאה בקול את ה"חששות". פעילות זו מפיגה חלק מהם, כאשר הסטודנטים מבינים כי הם חולקים את חששותיהם עם נוספים מלבד עצמם. לאחר מכן, אני מחלקת אנשים לקבוצת דיון על בעיות, בצירוף סדרת שאלות:

- מדוע לדעתכם זה קורה?
- כיצד תוכל להשפיע על קבוצתך כדי שזה לא יקרה?
- אם זה אכן קורה, כיצד תוכל להתמודד עם הסיטואציה באופן קונסטרוקטיבי?

היתרון הקיים בפעילות זו, היא שהלומדים עובדים על בעיות / שאלות שהם העלו, ולא אני. חשוב להנחות פעילות זו בזהירות, וכתלות באופי הבעיה, לספק גם סדרת "תשובות", אך מדובר בפעילות "למידה משותפת מעולה."

- כדור-שלג - קבוצות קטנות דנות באותו נושא; אדם בכל קבוצה עובר לקבוצה השנייה וחולק את רעיונות המפתח של הדיון. פעילות זו מסייעת לסטודנטים לפתח כישורים לסיכום רעיונות מורכבים והעברתם לאחרים בדרכים מובנות.
- קריאה מונחית - פעילות מעולה המאפשרת לסטודנטים להיאבק עם רעיונות קשים ולדון עליהם האחד עם השני. אני נותנת להם חומר קריאה - מאמר, או פרק מספר - יחד עם סדרת שאלות המיועדות למקד אותם בנקודות העיקריות בטקסט. פעילות זו עוזרת מאוד לסטודנטים הבטוחים פחות בשטף הדיבור של האנגלית שלהם, תוך שם מונחים על ידי שאלות, במקום להסיק מסקנות בכוחות עצמם.
- פעילויות "מסורתיות" - כל קבוצה קטנה מקבלת טקסט שונה המייצג נקודת מבט שונה על רעיון / נושא. על הקבוצות להציב את נקודת המבט של הטקסט בפני הכיתה, תוך דיון על ההבדלים.
- כתיבת מכתבים... סטודנטים מתבקשים לכתוב מכתב לתיאורטיקן מהעבר ולהסביר לו כיצד התפתח התחום. פעילות זו יכול לשמש בכל דיסציפלינה.
- "להיות" תיאורטיקן - אני לוקחת על עצמי את תפקיד התיאורטיקן ומזמינה סטודנטים לשאול אותי אודות הרעיונות התיאורטיים שלי. פעילות זו מסייעת בהבהרת רעיונות מורכבים.

מילות סיום...

מטרת מאמר זה היא לאפשר לכם טעימה מחלק מהסוגיות הרחבות יותר עליהן להילקח בחשבון בבנאום תכניות הלימודים, לשקף לכם על שיטת העבודה שלכם וכן לחלוק עמכם כמה מהאסטרטגיות שפיתחתי במהלך חוויותי כחוקרת מטפלת. באם עלינו לנוע מעבר ל"הצהרות רטוריות ותפלות למקום של שינוי טבעו של החינוך שכולם מקבלים" (Marginson, 2013, עמ' 14), אזי, כאנשי אקדמיה, עלינו להוות שחקני מפתח בהשפעתנו על התהליך. אני מקווה שהצלחתי לעודד אתכם להפוך לחלק מאותם שחקנים.

