

יוטאגוגיה בהכשרת מורים: שינוי בניהול תהליכי הוראה ולמידה

שרית איזיקיאל

מבוא

יוטאגוגיה (Heutagogy) היא למידה עצמית שבה הלומדים אחראים לקדם את הלמידה של עצמם והמורים מלווים אותם ומסייעים להם בתהליך. הלומדים הם שמכוונים את הלמידה, והמוקד הוא במה שהלומדים רוצים ללמוד ואיך הם מעוניינים ללמוד ולא בתוכן הלימוד שקובעים המורים.¹

התפתחות הטכנולוגיה והמציאות התקשורתית מחייבות את המורים לכונן ולבנות ידע ותוכן פדגוגיים מתאימים ולפעול לשינוי ניכר בניהול תהליכי הוראה ולמידה. המורים אינם נתפסים עוד בתור בעלי הידע שתפקידם למסור ידע זה, אלא בתור שותפים לתהליכי התמודדות עם הבלתי ידוע והלא צפוי. המידע בתחומים רבים זמין היום יותר משהיה בעבר, וכן מהיר קצב העדכון והשינוי. הטכנולוגיה יצרה דמוקרטיה של יצירת מידע ונגישות אליו, כיוון שהמרשתת מאפשרת לקהילות רחוקות להשתמש בידע הנמצא בה וגם ליצור אותו.² חדשנות פדגוגית על רקע השינוי הגדול בתחום הטכנולוגי-חברתי והתרבותי המאפיין את תקופתנו מחייב גם חדשנות בהכשרת מורים, שכן הטכנולוגיה יצרה שינוי במחשבה על ידע ועל דרכי למידה.³ לדעת הייז וקניון, בעולם שבו הידע נגיש ומשתנה במהירות אין מקום לפרקטיקות מסורתיות ללימוד, ולכן המיומנות לדעת איך ללמוד היא מיומנות הכרחית.⁴ ראינו זאת כאשר בעקבות סגר נגיף הקורונה עבר משרד החינוך בתוך ימים מספר ללמידה מרחוק, והמצב החדש הציב אתגרים רבים בפני מורים ולתלמידים. התלמידים מצאו עצמם יושבים זמן רב מול המסך המוכר, אך במקום לצפות בתוכן מבדר היה עליהם להקשיב למורים שניבטו מן המסך ולגייס את עצמם ללמידה עצמאית.

1. בק וקוזמינסקי, 2016, עמ' 9-10.

2. פויס וברק, 2016, עמ' 21-7.

3. בית'ם ושארפ, 2007, עמ' 1-10.

4. הייז וקניון, 2001.

גם המורים עמדו בפני אתגר כשהבינו שהם אינם יכולים 'רק' לדבר דקות ארוכות אל התלמידים וכי עליהם גם להפעיל את התלמידים ולתת להם משימות כדי שישמו את החומר הנלמד. בלמידה מסוג זה יש צורך מיידי בשיפור המיומנויות של למידה עצמאית של התלמידים והתלמידות. היום הרשתות החברתיות מאפשרות ללומדים נגישות גבוהה ללומדים אחרים ולמקורות ידע מגוונים. יש גם קורסים מקוונים בתחומים רבים ברשת, חלקם בחינם וחלקם בתשלום, והידע אינו מוגבל עוד לחדר הכיתה.

רקע תאורטי

ההתמודדות עם אתגרי העתיד בעידן של מציאות משתנה מחייבת מיומנויות ופרקטיקות פדגוגיות מותאמות. היוטאגוגיה בשילוב הכלים של הרשת יכולה לסייע לסטודנטים לשפר את המסוגלות והמיומנויות שלהם ולהתאימן לעולם העבודה של המאה ה-21. ביוטאגוגיה הלומדים מתנסים בלמידה עצמאית שבה הם שולטים בתוכן הלימוד ויכולים להעריך בעצמם את תהליך הלמידה שלהם. הדרך ללמידה אינה ליניארית, אלא מגוונת ומצריכה חיפוש אחר מקורות ידע ומורי דרך שיכולים לכוון ולהדריך למקורות מידע ולתלמידים בעלי עניין משותף.⁵ היוטאגוגיה מעודדת הפעלת סוגי חשיבה מגוונים ורבים: חשיבה חזותית, חשיבה מרחבית, חשיבה לוגית שפתית, חשיבה היסטורית וחשיבה ביקורתית. המטרה היא לעודד את הלמידה לשם למידה ולעודד יצירתיות במגוון תחומים.⁶ השימוש בטכנולוגיה יכול לסייע להעמקה בטקסטים מורכבים מבחינה שפתית ומבחינה רעיונית, כמו מחזה. אפשר לעשות זאת באמצעות שימוש במחשב לוח (טאבלט), שיש בו גם נגישות למילון דיגיטלי לבידור מילים לא מובנות. היתרון של מחשב לוח על פני מחשב רגיל הוא גודלו הקטן והאפשרות לתפעל אותו במגע אצבע (טאץ'). הטאץ' מאפשר לתלמידים לסמן ולכתוב הערות על הטקסט בלי לפגוע בשלמותו וכך גם להעמיק בפרשנותו.⁷

שלמה בק ולאח קוזמינסקי בחנו את המושג יוטאגוגיה בהשוואה למושגים פדגוגיה, אנדרגוגיה (הקניית ידע ולמידה ללומד המבוגר) ואוטודידקטיקה.⁸ הם מסבירים כי בפדגוגיה המורים הם שאחראים ללמידה, וכן באנדרגוגיה, שם הלומדים מבוגרים ויש התחשבות בגילם ובניסיונם. בשני המקרים המורים הם במרכז, והבחירה מה ואיך ללמוד נתונה בידיהם.

5. בלשקה והיז, 2015, עמ' 75-94.

6. גלסנר, 2016, עמ' 9-12.

7. בסמן'מור, 2016, עמ' 6-8.

8. בק וקוזמינסקי, 2016, עמ' 8-6.

המושג אוטודידקטיקה מייצג תהליכי למידה שבהם הלומדים בוחרים מה ללמוד וכיצד, אך ללא ליווי והכוונה פורמליים. ייחודה של היוטאגוגיה הוא שהלומדים אומנם אחראים לקדם את הלמידה של עצמם ולהעריך אותה, אך ברקע יש דמות מלווה המוודאת שהלמידה תתאים ליכולת של הלומדים ולבשלותם.⁹ הוראה יוטאגוגית מעודדת את הלומדים לקבל עליהם אחריות ללמידה ולתרגל מיומנויות של תכנון, הובלה ורפלקציה עצמית שדרכה הלומדים יכולים להעריך את תהליך הלמידה של עצמם.¹⁰

אם כן, היוטאגוגיה מעצימה את האדם הלומד בהפיכתה אותו לסוכן עצמאי בתהליך הלמידה. האחריות ללמידה הן מבחינת החומר הנלמד הן מבחינת דרכי הלימוד עוברת לתלמידים באופן מובהק.¹¹ בתהליך זה על המורים לפתח את יכולת הלמידה של התלמידים ולכוון לכך.¹² אין עוד קורפוס מוצהר ומוגדר מראש. המורים אינם עוד מרצים אלא מנחי למידה המעניקים את המסגרת ומאפשרים תהליכי חשיבה ותהליכים אישיים וחברתיים. בתחילת התהליך של לימוד בגישה היוטאגוגית יש תחושה של חוסר בהירות עד שהתלמידים מבררים לעצמם מה מעניין אותם. בהמשך מתאפשרת העמקה בחומר הנלמד ויצירתיות הן במציאת דרכי לימוד מתאימות הן בצורך לחבר את הנלמד לעולמות התוכן של הלומדים. למידה בגישה היוטאגוגיה מפתחת יכולת מוכחת ללימוד ולמסוגלות עצמית וכן יכולת עבודה בצוות, יצירתיות, גמישות ויכולת ליישם ידע.¹³ תפקיד המנחים לשאול שאלות, להציע מקורות ללמידה ולדון עם הלומדים במגוון היבטים של התוכן ושל התהליך.¹⁴ בתהליך ההערכה הלומדים עוברים תהליך רפלקסיבי שבו הם לא רק בודקים מה למדו עד כה, אלא בודקים גם אם צורת הלמידה הייתה יעילה וטובה בעבורם.¹⁵

אחד הכלים העיקריים לעידוד למידה עצמית בסביבה הדיגיטלית המשתנה הוא המחשב. ההנחה הבסיסית היא כי המחשב יכול לשמש כלי עזר המספק אמצעי למידה בדרך נוחה, ברורה, מעניינת וצבעונית וכי עצם הסביבה הדיגיטלית יכולה לשפר את תהליכי הלמידה עצמם ולשנותם.¹⁶ השימוש באפשרויות שמציע המחשב מסייע לנהל תהליכי למידה שמקדמים את ייצוג מחשבותיהם של הלומדים ואת פיתוחן. הטכנולוגיה מאפשרת מעבר מפדגוגיה שבה המורים הם המובילים לפדגוגיה המתמקדת בפיתוח

9. שם.

10. גלסנר, 2019, עמ' 75-103.

11. בלשקה והייז, 2015, עמ' 75-94.

12. הייז וקניון, 2001.

13. בלשקה, 2012, עמ' 56-71.

14. בק וקוזמינסקי, 2016, עמ' 6-8.

15. בלשקה והייז, 2016, עמ' 25-40.

16. לוטן ומילר, 2016, עמ' 196-224.

שיתוף פעולה בקהילות חשיבה ולמידה של מורים ותלמידים.¹⁷ כלים כמו בלוגים, ויקיפדיה ואתרים אחרים ברשת מאפשרים שיתוף של ידע ויצירת קשרים לא פורמליים המובילים לשיתוף פעולה ולהעברת רעיונות בין לומדים רבים.¹⁸ זאת גם הזדמנות לחשוב על מקורות המידע הקיימים, ספרי לימוד וחברות, ולהשוות אותם למקורות אחרים ממגוון סוגים.

הנגישות לידע ברשת היא הזדמנות ליצור הוראה יצירתית משתנה ומזדמנת שאינה כבולה לסדר הנושאים או להצגתם בספר או בחוברת לימוד.¹⁹ בעולם עתיר טכנולוגיות מידע ותקשורת יש להכשיר את התלמידים לשימוש בטכנולוגיות אלו כדי שיוכלו להפיק תועלת מהמידע הנגיש להם. התלמידים יכולים ללמוד מכך יזמות, אוריינות טכנולוגית, איתור מידע וארגון, ביקורתיות, יצירתיות וחדשנות.²⁰

תהליך הלמידה

בתפקידי כמרצה וכמדריכה פדגוגית אני רואה בעצמי מנחה, מלווה ומסייעת בתהליך הלמידה העצמית של הסטודנטים. בחלק זה של המאמר אציג דוגמאות להתרחשויות הלימודיות של תלמידיי.

בקורס שהנחיתי, 'השואה: קריאה במבחר יצירות', במשך כשליש מן הקורס למדנו כמה יצירות ספרות העוסקות בנושא השואה. העלינו שאלות לדיון ומיפינו נושאים. בשלב הבא נתבקשו הסטודנטים להתחלק לקהילות חשיבה, לבחור מאמר ויצירה ולחבר ביניהם. המטרה הייתה שהסטודנטים ילמדו וינתחו בכוחות עצמם מאמר אקדמי ויצירה ספרותית העוסקים בשואה ויבחנו את הקשר ביניהם, ונוסף על כך שיבדקו אם יש סתירה בין נושאים מסוימים או אולי הם דווקא משלימים זה את זה.

תוצרי הלמידה המובאים כאן מדגימים כמה עניינים מהותיים בשיטה היוטאגוגית. הסטודנטים למדו על כמה יצירות ספרותיות העוסקות בתקופת השואה וקיבלו כלים וידע בסיסי לנתח יצירות ספרותיות העוסקות בתקופה היסטורית קשה זו. לאחר מכן בחר כל תלמיד במה להתמקד ולהעמיק על פי טעמו ועניינו האישי. מהדוגמאות אפשר לראות שהכיוונים שונים מאוד זה מזה, ולכאורה היה אפשר לחשוב שמדובר בתוצרי למידה מקורסים שונים. כל בחירה הייתה יכולה לפרנס כותרת לקורס בפני עצמו. הסטודנטים

17. לוטן ומילר, 2016, עמ' 196-224.

18. מק'לוהלין ולי, 2008.

19. גלסנר, 2016, עמ' 9-12.

20. בסמן-מור, 2016, עמ' 6-8.

דנו ברפלקציות בבחירות שלהם במאמרים וביצירות והסבירו אותן וכן נדרשו לתהליכי הלמידה ולהעצמה האישית שחוו עקב התהליך העצמאי שעברו.

א. דוגמה 1: איך ללמד ילדים על השואה?

ג' בחרה ללמוד לבדה ולא לעבוד בקבוצה. היא התחברה לנושא הוראת שואה לילדים ובחרה מאמר ויצירה בהתאם. היא רצתה לעסוק בהוראת שואה לילדים ובהתגברות על הקשיים אגב לימוד המאמר מאת רימה שיכמנטר, "בכי מדבק, בדיוק כמו צחוק", הספר 'האי ברחוב הציפורים' מאת אורי אורלב²¹ והיצירה 'צלקת' מאת יאנוש קורצ'אק.²² ג' התלבטה כיצד לעשות זאת:

לפני קריאת המאמר היה לי קושי להבין כיצד אני כמורה לעתיד יכולה ללמד ילדים צעירים נושא קשה כל כך, וחייפתי דרך מתאימה לעשות זאת. הצגת נושא השואה בפני ילדים מעוררת מגוון בעיות. זהו פרק היסטורי קשה מנשוא אשר תובע התמודדות רגשית, מוסרית וקוגניטיבית, ואילו הילד הוא ישות עדינה הזקוקה להגנה ולחשיפה מבוקרת בלבד למצבים העלולים לפגוע בו, כמו למשל אלימות, התעללות רגשית, מוות אלים וכו'. נוסף על כך, המפגש עם נושא השואה עלול לעורר אצל הילדים תהיות, שאלות מוסריות רבות וקושי קוגניטיבי להכיל ולתפוס את גודל הזוועה. הניסיון להשיב על השאלות האלה פוגם בתפיסת עולמם ההומניסטית-רציונלית שלפיה העולם הוא מקום טוב ובו כל אירוע הוא בעל פשר והסבר רציונלי ובו יש חופש בחירה ואוטונומיה לכל אדם.

ג' אתגרה את עצמה חשיבתית. היא נדרשה לחשוב חשיבה ביקורתית, לבחון תופעות על בסיס קריטריונים רציונליים ולהעדיף באופן מושכל ערכים מסוימים על פני אחרים (חשיבות הוראת השואה לילדים כחלק מבניית זהות יהודית לעומת חשיפת ילדים רכים למאורעות היסטוריים קשים). הסטודנטית הפעילה בתהליך הלמידה שלה גם אוריינות מידע ואף אוריינות אזרחית, כלומר יכולת להבין תהליכים ולתרום לחיים האזרחיים ברמת הכיתה. מבחינה אישית היא בחנה כל העת את מסוגלותה האישית.

כחלק משיטת היוטאגוגיה על הלומדים לבחור. ג' בחרה לא רק את הטקסטים והתחומים שדיברו אליה אלא גם את מטרת הלמידה. היא הציבה לעצמה מטרה ללמד ידע היסטורי המותאם לגיל, אשר יש בו ערכים אוניברסליים שהיא שואפת להנחיל לילדים. במרכז הדברים היא ביקשה להעמיד את הערכים של קבלת השונה ורגישות כלפי האחר.

21. שיכמנטר, 2004, עמ' 169-179.

22. קורצ'אק, תשנ"ח, עמ' 208-212.

ג' מסבירה כי מקריאת המאמר ומקריאת סיפורי ילדים העוסקים בשואה למדה לעומק את הקשיים הכרוכים בהוראת שואה לילדים ואת הדרכים שבעזרתן אפשר לעקוף קשיים אלו. דוגמה לכך הביאה מהספר 'האי ברחוב הציפורים' שכתב אורי אורלב, ניצול שואה בעצמו, ובו הוא מגולל את סיפורו של אלכס, ילד יהודי בן 11 החי לבדו בחורבות הגטו היהודי באחת מערי פולין הנתונה תחת כיבוש נאצי. אלכס מחכה לאביו, שהבטיח לשוב, ועד אז מנסה לשרוד בגטו. הסופר נמנע מתיאור ישיר של מעשי הזוועה, שהוא קריטריון חשוב ביותר בכתיבת ספרות שואה לילדים. הסופר מוצא דרך לתאר אירועים קשים בלי לתאר את הזוועה שהתחוללה ברקע, כמו במקרה שבו שוטר נאצי רודף אחרי אלכס הילד. אלכס מצליח להימלט משום שברוך (חבר של אביו) יורה בשוטר, אך אלכס אינו מבחין בכך וסבור שברוך שם רגל לשוטר. אם כן, אלכס אינו עד למעשי אלימות אלא קולט אותם רק בחוש השמיעה. כך גם הקוראים נחשפים לאלימות אך ללא פירוט מוחשי מדי, וגם הם יכולים להעלות השערות מגוונות למתרחש.

עוד דוגמה להתמודדות עם הוראת השואה היא בסיפור 'צלקת' של יאנוש קורצ'אק.²³ 'צלקת' אינו סיפור שואה קלסי המספר על ההתמודדות בגטו אלא חושף את הקוראים הצעירים לגזענות ולאנטישמיות שהיו בימי השואה כלפי היהודים והיו חלק בלתי נפרד ממעשי הזוועה. הסיפור מתרחש בהווה, ביום הראשון ללימודים בבית ספר בפולין. יאשק אינו רוצה לשבת ליד תלמיד יהודי רק בשל מוצאו, והמורה מבחינה בכך. בתגובה המורה הפולנייה מספרת על חווייתה הטראומטית מיום הלימודים הראשון שלה וחושפת את הצלקת הפיזית שנשארה לה. היא חושפת את הצלקת האישית שלה ומספרת שילדים גרמנים גרמו לה רק משום שהיא פולנייה. אפשר לראות כי באמצעות הסיפור האישי המורה יוצרת קרבה, עניין והשפעה עקיפה על התלמידים. היא משתמשת בסיפור חייה כדי להציב לפני תלמידיה מראה להתנהגותם ואינה נוהגת בדרך של הטפה. גם כאן המורה נמנעת מתיאור מפורט של הזוועה: היא אינה מתארת כיצד בדיוק נוצרה הצלקת אך מדגישה שזהו מעשה בזוי שנבע מגזענות, כלומר רק בשל היותה פולנייה בין גרמנים. כמי שליוותה את ג' במהלך עבודתה ראיתי שהבחירה במאמר לא הייתה לה פשוטה. היא קראה מבחר מאמרים העוסקים בהוראת שואה לילדים, אך רק מאמר שהתבסס על יצירה ספציפית, ניתח אותה וקשר לתאוריה הניח את דעתה. ג' תיארה כיצד למדה מקריאת המאמר להתמודד עם הקושי של הוראת השואה לילדים, הן לכותבי ספרות שואה לילדים הן לעוסקים בהוראת השואה לילדים, כמו מורים, הורים, אנשי חינוך ועוד:

לדעתי מאמר זה תורם רבות ומסייע לכותבי ספרות שואה לילדים, משום שהוא מציע קריטריונים לכתיבת ספרות זו וממחיש כי זהו דבר אפשרי, בעל משמעות וחשיבות רבה. כותבת המאמר

מציגה כיצד ניתן לספר את סיפור השואה בדרך מעודנת שמתאימה לקוראים הצעירים. כמו כן המאמר מסייע לעוסקים בהוראת שואה, מפני שהוא ממחיש להם שניתן ללמד ילדים את נושא השואה, הטומן בחובו תכנים קשים ואלימים. הכרת הקריטריונים והייחוד של ספרות השואה לילדים חשובה מאוד לאנשי החינוך לצורך בחירת יצירות רלוונטיות לילדים שלא יגרמו להם לקשיים.

נוסף על כך תיארה ג' כיצד השפיעה עליה לטובה הכנת הרפרט, שהיה חלק מחובות הקורס:

אני מרגישה שהכנת הרפרט וביצועו העצימו אותי וגרמו לי להבין שניתן ללמד את נושא השואה גם לילדים צעירים, אף על פי שהדבר נראה כמשימה בלתי אפשרית. הלמידה העצמית הועילה לי מאוד ואפשרה לי לעשות את הדברים בקצב שלי עד לכדי תוצר סופי. אני חושבת שבחירת היצירה, חיפוש המאמר ויישום הנאמר בו העשירו את הידע שלי. לפני השיעור הייתי לחוצה מאוד, מכיוון שאף פעם לא העברתי שיעור לסטודנטים, אך במהלך השיעור החששות נמוגו והרגשתי שיש שיתוף פעולה והקשבה. יתר על כן אני חושבת כי אכן פיתחתי את מיומנותי האקדמיות בכך שבמהלך הכנת הרפרט חיפשתי מאמרים במאגרי המידע השונים ובמסגרת החיפוש תרגלתי את מיומנות הסיווג ודליית מאמר רלוונטי מתוך המאמרים הרבים. כמו כן נחשפתי לקריטריונים חדשים בכתיבת ספרות שואה לילדים שלא הייתי מודעת אליהם קודם לכן ויישמתי את הנאמר במאמר על היצירה 'צלקת'.

ב. דוגמה 2: האם השואה יצרה משבר אמוני?

ב', ל' וט' עבדו בצוות. הן בחרו במאמר פילוסופי מאת ישראל אידלוביץ, "מעמד הערכים והאמונה היהודית בעקבות השואה בהגותם של עמנואל לוינס, זא'ן אמרי, אמיל פוקנהיים וארתור כהן"²⁴ וביצירתו של ויקטור פראנקל, 'האדם מחפש משמעות'.²⁵ חברות הקבוצה הסבירו שהעיסוק בשאלות אמוניות בימי השואה עניין אותן במיוחד. הן הרגישו ששאלות אמוניות מטרידות אותן בחיי היומיום שלהן ותהו איך אפשר להיות אדם מאמין אחרי השואה. ב' סיפרה: "כשבחרנו לגעת ביצירה 'האדם מחפש משמעות' של פראנקל היו בי מעט חששות. כמי שמכירה את היצירה מתקופה שבה שירתי כמפקדת בצבא, ידעתי כי מדובר בפילוסופיה מורכבת וגבוהה". בהמשך חיברו זאת הסטודנטיות לעיסוק בהוראה: "יש ביצירה אמירה אופטימית, שכן אנו אלה שיוצקים משמעות לחיננו, יש בנו חופש לבחור כיצד אנו מנהלים את חיננו ומעניקים להם משמעות. אני חושבת שאקח גם חלקים מן

24. אידלוביץ, 2003, עמ' 7-38.

25. פראנקל, 1970.

התורה הזאת לעבודה עם תלמידים כמורה לעתיד, להעניק להם את היכולת לבחור את האושר שלהם ואת הבחירות שלהם, על מנת שימציאו בעצמם משמעות".

חברות הקבוצה הסבירו כי העיסוק ביצירה מסייע להן לחפש משמעות בחיים שלהן וכן ביכולת להעביר משמעות זו לתלמידים שלהן בעתיד. "זה הוכיח לי שגם במצבים קיצוניים – בטח ובטח כמו בשואה – עדיין יש לאדם את החירות לחפש משמעות וטעם לחיים".

סטודנטית אחרת תיארה כיצד העיסוק ביצירה בפעם השנייה השפיע עליה:

את היצירה קראתי בתקופת המכינה הקדם-צבאית, אך חלפו הרבה שנים מאז. ניתנה לי הזכות להעמיק בספר זה בשנית. לימוד הספר לעומקו והכנת הרפרט לכיתה היו בעבורי תהליך משמעותי במיוחד. הספר קיבל אינטרפרטציה שונה בקריאה שנייה. כפי שסיפרתי בכיתה, בן משפחה חלה במחלת הסרטן, ולאחר שהוא נפטר הספר 'האדם מחפש משמעות' היה מאוד מדובר בבית, מכיוון שהוא היה אישיות מיוחדת כל כך אשר תורתו של פראנקל התמזגה לאישיותו ולרוחו המדהימה – איך למרות הייסורים החיצונים כביכול יכול אדם להגיע לדרגה רוחנית גבוהה, על אף הסבל הגדול [...] החיים מזמנים לנו אינספור התנסויות וחוויות לעיתים קשות ממש, אך אם נהיה מחוברים לאמת, להשתוקקות הפנימית ולחיי הרוח הפנימיים, ללא ספק ניתן לשנות את המציאות לאחרת. כפי שאמר פראנקל: לא החיים מעניקים לי משמעות, אלא אני מעניק לחיים משמעות בכוהי. בתור מורה לעתיד אני מאחלת לעצמי לעזור לתלמידי להגיע למקום הפנימי הזה בכוחות עצמם, להיאחז ולשאוב כוחות מתוך המקור הפנימי אשר יקרין על המציאות השונה של כל אדם.

הסטודנטיות בקבוצה תיארו גם את הלמידה העצמית הקבוצתית שממנה נהנו ולמדו רבות:

הלמידה העצמית הייתה מעניינת ודרשה שיתוף פעולה בין חברי הצוות להוראת השיעור. אני מרגישה שאני כבר מתורגלת בלמידה עצמאית, ומאד אהבתי לחקור ולחפש מאמרים על מנת לבצע את פעולת ההשוואה בין המאמר ליצירה, מה שחידד והעשיר עוד יותר את תהליך הלמידה. הוראת השיעור לעמיתים הייתה מאתגרת, שכן אני מורגלת בלימוד שיעורים בחינוך המיוחד והייתה בי תחושה טובה ללמד סטודנטים ברמה אינטלקטואלית גבוהה – מה שמוביל לשיח מעמיק יותר.

סטודנטית אחרת כתבה: "העבודה בקבוצות הייתה מעצימה, משום שנושאים מהסוג הזה דורשים עיבוד אישי וקבוצתי. היה מעניין לשמוע איך חברתי לקבוצה ניתחו את היצירה של פראנקל ואין מיזגנו את הדעות יחדיו. ללא ספק הרגשתי שעברתי תהליך

עם הקבוצה שלי. התהליך עצמו לא לווה ביומני למידה אישיים אלא בתיעוד משותף של הדרך. התהליך כלל בחירה, תכנון, ביצוע ורפלקציה."

סיכום

בקורסים רבים עומדת לנגד עיניי השיטה היוטאגוגית. בעידן של מציאות משתנה אינני מרצה אלא מנחה ומקדמת למידה, והסטודנטים אינם מחויבים בלמידת טקסטים ספרותיים, עיוניים ותאורטיים מסוימים (למעט חלק קטן המשמש בסיס ומסגרת לקורס) אלא בוחרים, מיישמים, משוחחים ודנים ומחברים את הדברים לעולמם האישי והמקצועי. הם מפתחים מיומנויות חשיבתיות כמו חשיבה ביקורתית, אוריינות מידע, אוריינות דיגיטלית וכישורי ידע גלובלי. ביישום השיטה היוטאגוגית מתחדדות גם פרקטיקות אישיות וחברתיות, אשר באות לידי ביטוי בלמידה עצמית, בעבודת צוות, בחיזוק תחושת המסוגלות האישית, בגמישות וביצירתיות. תוצרי הלמידה העצמית מוצגים בכיתה, וההערכה נעשית בהתאם למחונן מוסכם מראש ולמשוב עצמי הן בהקשר של תוכן הן בהקשר של תהליך הלמידה וההתפתחות האישית. למרות העמימות שהסטודנטים מרגישים בתחילת הדרך, רבים מהם מיישמים בסופו של דבר את הגישה היוטאגוגית גם בהתנסות המעשית בבתי הספר. בדוגמאות שהובאו כאן ראינו שהסטודנטים לקחו את הלמידה לכיוונים שונים בהתאם לנטיות ליבם שעוררו בהם עניין וחשק ללמוד. הצגת תוצרי הלמידה הייתה אתגר לא פשוט לחלק מהם, אך הייתה גם מקור לגאווה למציגים ואפשרה חשיפה של החברים בקורס למגוון תחומים, יצירות ומאמרים. הגדלת מעורבותם של הסטודנטים בבחירת הנושא שבו רצו להעמיק הרחיבה את הלמידה מחברי הקבוצה בלמידה המשותפת והפכה את חווית הלמידה לחוויה מעשירה, מעוררת ומספקת.

אין ספק כי לשיטה היוטאגוגית יש תרומה ייחודית וגדולה: מצד אחד היא מעודדת את הסקרנות והלמידה העצמית של התלמידים, ומצד אחר היא מכוונת את המורים להתפתח כמקדמי למידה ולא להישאר בתפקיד המסורתי של בעלי הידע העיקריים בכיתה.

רשימת קיצורים ומקורות

- אידילוביץ, 2003
 'אידילוביץ, "מעמד הערכים והאמונה היהודית בעקבות השואה בהגותם של עמנואל לוינס, זאן אמרי, אמיל פוקנהיים וארתור כהן", **מעוף ומעשה** 8 (2003), עמ' 7-38.
- בית'ם ושארפ, 2007
 H. Beetham and R. Sharpe, "An Introduction to Rethinking Pedagogy for a Digital Age", in: H. Beetham and R. Sharpe (eds), *Rethinking Pedagogy for a Digital Age: Designing and Delivering e Learning*, New York 2007, pp. 1-10.
- בלשקה, 2012
 L. M. Blaschke, "Heutagogy and Lifelong Learning: A Review of Heutagogical Practice and Self-Determined Learning", *The International Review of Research in Open and Distance Learning* 13 [1] (2012), pp. 56-71.
- בלשקה והייז, 2015
 L. M. Blaschke and S. Hase, "Heutagogy, Technology, and Lifelong Learning for Professional and Part-Time Learners", in: A. Dailey-Hebert and K. S. Dennis (eds.), *Transformative Perspectives and Processes in Higher Education*, Cham 2015, pp. 75-94.
- בלשקה והייז, 2016
 L. M. Blaschke and S. Hase, "A Holistic Framework for Creating Twenty First Century Self-Determined Learners", in: B. Gros, Kinshuk and M. Maina (eds.), *The Future Ubiquitous Learning: Learning Designs for Emerging Pedagogies*, Heidelberg 2016, pp. 25-40.
- בסמן-מור, 2016
 נ' בסמן-מור, "שיחה עם ענת שיוביץ על טכנולוגיות חדשניות בהכשרה ובהוראה", **קולות** 11 (2016), עמ' 6-8.
- בק וקוזמינסקי, 2016
 ש' בקול' קוזמינסקי, "יוטאגוגיה (Heutagogy)", **לקסיקון** 5 (2016), עמ' 9-10.
- גלסנר, 2016
 א' גלסנר, "שחרור פדגוגי אלי: טווח הבחירה והחופש בחינוך", **קולות** 11 (2016), עמ' 9-12.
- גלסנר, 2019
 א' גלסנר, "הוראה בקורסי חינוך בהשראת הגישה היוטוגית: מחקר עצמי", **רב גוונים: מחקר ושיח** 17 [4] (2019), עמ' 75-103.

- הייז וקניין, 2001 S. Hase and C. Kenyon, "From Andragogy to Heutagogy", *Research to Reality: Putting VET Research To Work*, Adelaide 2001: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED456279.pdf>.
- לזטן ומילר, 2016 צ' לזטן ומ' מילר, "ניצנים של חדשנות בשילוב טכנולוגיה בהכשרה להוראת ספרות", בתוך: י' פויס (עורכת), **הכשרת מורים במבוק החדשנות הפדגוגית**, תל אביב 2016, עמ' 196-224.
- מק'לוהלין, 2008 C. McLoughlin and M. J. W. Lee, "Mapping the Digital Terrain: New Media and Social Software as Catalysts for Pedagogical Change", *Ascilitie Melbourne* (2008), pp. 641-652.
- פויס וברק, 2016 י' פויס וי' ברק, "חדשנות פדגוגיה והכשרת מורים – דברי מבוא", בתוך: י' פויס (עורכת), **הכשרת מורים במבוק החדשנות הפדגוגית**, תל אביב 2016, עמ' 7-21.
- פראנקל, 1970 ו' פראנקל, **האדם מחפש משמעות – מבוא ללוגותרפיה**, תל אביב 1970.
- קורצ'אק, תשנ"ח י' קורצ'אק, "צלכת", א' קולומבוס ואחרות (עורכות), **פתחו את השער**, ה, תל אביב תשנ"ח, עמ' 208-212.
- שיכמנטר, 2004 ר' שיכמנטר, "בכי מדבק, בדיוק כמו צחוק: הצגת נושא השואה לילדים ב'האי ברחוב הציפורים' מאת אורי אורלב", **עולם קטן** 2 (2004), עמ' 169-179.