

## סימני דרך: תהליך הלמידה הטרנספורמטיבי של מורים לשפה שנייה כאשר הם הופכים לדוקטורנטים

מיה ויזל, מכללת מידלברי ואוניברסיטת בר אילן; maya.wizel@gmail.com  
דנה קפלן, האוניברסיטה הפתוחה; danaka@openu.ac.il

### תקציר

מחקר זה עוסק בתנועה הדינמית שבין ידיעה ואי־ידיעה ובין עשייה להתהוות במסגרת קורס שפותח בתוכנית אקדמית אמריקאית חדשה להכשרת דוקטורנטים בלימודי שפה (DML). מטרתו של הקורס "יסודות המחקר" היא לסייע למורים פרופסיונליים להוראת שפה להפוך לחוקרים מתחילים ולאמץ תפקיד חדש בעבורם. האתגר הכרוך במעבר מעין זה אופייני לתוכניות דוקטורט פרופסיונליות רבות מן השנים האחרונות, המעניקות דגש רב יותר מבעבר לממשקי אקדמיה-שטח שונים. ואולם, אף שהכשרת תלמידי מחקר היא נושא שנחקר רבות, מחקרים מעטים בלבד התמקדו עד כה באתגר הייחודי שניצב בפני סטודנטים הנתונים בתחילתו של המעבר מזהות פרופסיונלית למחקרית, ועוד פחות מכך - בתהליך ההכשרה עצמו. בהתבסס על תיאוריית הלמידה הטרנספורמטיבית של מזירוב ועל רפלקציות של הסטודנטים והתנהגויות הלמידה שלהם, אנו שואלות: מה ייחשב לתהליך הכשרה מוצלח של פרופסיונלים בהוראת שפה לתפקידם החדש כחוקרים וכחוקרות מתחילים? המאמר מתאר את השלב הראשון בהכשרתם של תלמידי מחקר-שטח, ואת המאמצים שלנו לעודד תרבות של למידה עצמאית ולבסס קהילות לומדות באמצעות חשיפה לידע ולמיומנויות חדשים. אנו מתארות את האופן שבו תכננו את הקורס כדי שיתפקד היטב כשלב ראשון בתהליך הסוציאליזציה האקדמית של תלמידי מחקר אלה. המאמר מפרט את ההיגיון הפדגוגי שהנחה אותנו, את הדילמות והאתגרים שניצבו בפנינו, מרצות הקורס, את הפתרונות שפיתחנו, את התובנות הכלליות שהפקנו במשך חמש השנים הראשונות של הוראתו באשר לשינוי התפיסתי והפרקטי המתחייב, ואת רכישת המיומנויות, הפרקטיקות ודפוסי החשיבה החדשים הכרוכים בכך. בהתבסס על תובנות אלה, אנו מציעות דיון עקרוני בנושא הכשרת דוקטורנטים והחברות האקדמי שלהם בהקשר של תוכניות מחקריות יישומיות.

מילות מפתח: השכלה גבוהה, למידה טרנספורמטיבית, הוראה, הנחיית דוקטורנטים, אוריינות אקדמית.

## מבוא

מאמר זה עוסק בדילמות המורכבות ובפתרונות שגיבשנו במהלך חמש השנים הראשונות של הוראה והנחיה משותפות בקורס "יסודות המחקר" בתוכנית חדשה לדוקטורט (DML) המתמחה בהוראה ובלמידה של שפה שנייה. הלומדים בתוכנית נמצאים ברובם באמצע קריירת ההוראה שלהם והם בעלי מוטיבציה גבוהה להשלים לימודי דוקטורט בתחום, וזאת ממניעים שונים. בהתאם לכך, מטרתו של הקורס הייעודי שפיתחנו ביחד היא לסייע לתלמידי מחקר חדשים בעלי שנות ניסיון רבות בהוראת שפה לפתח חשיבה מחקרית וכן לתמוך במעבר שלהם ממורים לחוקרים. במסגרת הקורס נדרשים הסטודנטים להסתגל במהרה לתפקידם ולכתוב לראשונה סקירת ספרות מורחבת בסטנדרט מחקרי גבוה. המטרה היא לסייע ללומדים לזהות את תחומי העניין המחקריים שלהם ולהתחיל לפתח זהות אישית-מחקרית אינדיבידואלית ועצמאית.

אחת ההתרשמויות החזקות ביותר שלנו כמרצות בקורס היא כי קיים מתח שהתלמידים והתלמידות בתוכנית חוזרים ומבטאים בין ההתנסות המקצועית שלהם בשדה ההוראה לבין עולם המחקר האקדמי. אפשר להדגים את המתח הזה באמצעות הדברים הבאים שאמרה אחת הסטודנטיות בעת דיון קבוצתי באחד מהמאמרים שברשימת הקריאה: "זה ממש לא דומה למה שאני חווה כשאני מלמדת. מה שכתוב פה במאמר ממש שגוי". אנקדוטה זו ממחישה את הנטייה, שבה נתקלנו לא פעם, להתייחס לחוויות המקצועיות ולניסיון כמורים בשטח כאל נקודת מוצא מקדמית להערכתה של כל פיסת מידע חדשה, בין אם זו תיאורטית ובין אם אמפירית. בפשטות, לתלמידי מחקר אלה לא קל להינתק מהידע והניסיון המקצועי שלהם, והחשיבה שלהם נשאר במידה רבה מעוגנת בשטח. הדבר מהווה לא רק חסם למידה, אלא אף מציב אתגרים לא פשוטים בפני הסוציאליזציה האקדמית-מחקרית שלהם. כפי שנראה בהמשך, יש לכך השלכות על היכולת של תלמידי מחקר להעלות שאלות מחקר, לנתח ספרות תיאורטית ולאמץ מהלכי חשיבה מחקריים. לאור זאת, מטרתנו בפיתוח הקורס הייתה לסייע למורים בתהליך השינוי הזהותי שלהם כחוקרים מתחילים, וכך לטייב את תהליך ההכשרה שלהם כדוקטורנטים.

הדוקטורט הוא שלב טרנספורמטיבי, הכולל למידה של מיומנויות חדשות, של דרכי חשיבה חדשות, ובאופן מהותי יותר - של דרכים חדשות להיות ולפעול בעולם. במלים אחרות, ההכשרה לדוקטורט היא תהליך בעל השלכות זהותיות עמוקות (Sverdlik et al., 2018). בהתאם, ספרות המחקר תיארה את הפער שבין נקודת הכניסה לבין נקודת היציאה של מסלול ההכשרה לדוקטורט בעזרת שלל מטאפורות, לרוב כאלה הלקוחות מהשדה הסמנטי

של "מסע" או "דרך" (Hughes & Tight, 2013). עם זאת, ולמרות ההשתמעות הרומנטית של מטאפורות מעבריות מעין אלה, מעט תשומת לב הוקדשה לתוכנו של המסע עצמו, לשלבים השונים בו ולשינוי שהדוקטורנטים עוברים במהלכו. תשומת לב פחותה אף יותר הוקדשה לדוקטורט כתהליך טרנספורמטיבי בתחומי דעת פרופסיונליים המתאפיינים בכך שהידע המחקרי שהדוקטורנטים מפיקים מהם במהלך לימודיהם נועד לחזור לשדה המקצועי כידע יישומי - כמו למשל בתחום הוראת שפות. יתרה מכך, אף כי רבים מכירים בעצם השינוי שהדוקטורט מביא עימו, לא ברור עד תום מהן הדרכים המוצלחות ביותר לסייע בתהליך הסוציאליזציה האקדמית של סטודנטים מה"שטח", שהם כבר אנשי מקצוע מבוססים בתחומם ולא תופסים בהכרח את התואר הנכסף כקרב קפיצה לקריירה אקדמית, ועם זאת, שואפים להתנסות במחקר אקדמי עמוק ואיכותי ולייצר ידע חדש בעל פוטנציאל יישומי.

מטרת המאמר כפולה: ראשית, לסקור את האתגרים של תוכנית דוקטורט המיועדת לאנשי ונשות מקצוע (practitioners) ההופכים לחוקרים. שנית, בהתבסס על ניסיון ההנחיה המשותף שלנו בקורס יסודות המחקר, לשתף בתובנות ובפתרונות שגיבשנו כדי לסייע לסטודנטים להיכנס לנעליים של חוקרים, גם אם הם לא מתכננים בהכרח קריירה אקדמית.

## יוצאות לדרך: תהליך הכשרה לדוקטורט

כבר לפני למעלה מעשור טענו באוד ולי (Boud & Lee, 2009) שיש לחשוב מחדש על ההכשרה המסורתית לדוקטורט ואף להעמיק את המחקר העוסק בה. הסיבה העיקרית לצורך מחקרי זה קשורה בכך ששדה ההשכלה הגבוהה הולך ומשתנה. אחד השינויים המכריעים קשור להשתלטות תפיסת ההשכלה הגבוהה כמכשירת הון אנושי ולהידוק הממשקים בין האקדמיה ושוק התעסוקה. ההשכלה הגבוהה נתפסת כהשקעה של העובד/ת ברכישת כישורים ומיומנויות מקצועיות, אשר תישא פירות עתידיים כגון כושר תעסוקה (employability) תחרותי או שכר גבוה יותר (Hout, 2012; Lange & Topel, 2006). מגמות עכשוויות בשדה ההשכלה הגבוהה מחילות, יותר ויותר, את תפיסת ההשכלה כהון אנושי גם על תארים מתקדמים. הדבר מתבטא בצמיחה אדירה בהיקפו של כוח אדם בעל תארים אקדמיים מתקדמים מחוץ לאקדמיה (Whitchurch, 2019), ובהתאמה, בהתרחבותן של תוכניות דוקטורט יישומיות ובשפע חסר תקדים של תארי דוקטורט מעשיים מעבר למודל הדוקטורט המחקרי המוכר (PhD), כמו תואר Doctor of Education (EdD), או תוכנית המיועדת למנהיגים עתידיים בעולם החינוך במגזר הציבורי והפרטי (Hawkes & Yerrabati, 2018; Wildy et al., 2015).

ואכן, ישנן עדויות רבות של הלומדים והלומדות לכך שהמוטיבציה להשלים לימודי דוקטורט מגוונת ואיננה כוללת רק את הרצון להשתלב באקדמיה. בין גורמי המוטיבציה הפנימיים ניתן למנות התפתחות אינטלקטואלית, עניין בתחום הדעת, השאיפה לקבל ניסיון מחקרי ורצון בשינוי במהלך החיים. בנוסף, ישנם גורמים חיצוניים, ובהם היוקרה הנלווה לתארים מתקדמים, והגדלת היכולת התעסוקתית מחוץ לאקדמיה בזכות העמקת ידע (העשוי להקנות להם יתרון על פני עובדים אחרים בתחומם), ולאור ערכים רווחיים של ההתפתחות אישית (Swerdlik et al, 201). על פי באוד ולי (Boud & Lee, 2009), יש להבין את עלייתו של מודל חדש זה של לימודי דוקטורט כחלק משינויים חברתיים רחבים יותר המתרחשים בעולם התעסוקה ובכלכלה הגלובלית ומעצבים מחדש את הידע המדעי והמקצועי ואת היחס ביניהם (Shin et al., 2018).

ניקח את מקצוע הוראת השפה כמקרה מבחן. ספרות המחקר מתחילה כיום לשים דגש רב יותר מבעבר על הכלכלה הפוליטית של השפה ושל מקצועות הוראתה. במילותיו של כלכלן השפה דייויד בלוק:

It is an attempt to subject language teacher education, a field which has tended to focus on issues such as the nature of language teacher knowledge and the pros and cons and ins and outs of reflective practice (Gray & Block, 2012), to a much-needed political economic gaze, one which moves below the surface to examine the deeper socioeconomic forces shaping language teacher education policy and practice (Block, 2017, p. 53).

לטענתה של קלייר קראמש (Kramersch, 2014), הקומודיפיקציה של השפה, והעובדה שחשיבותן של השפות הזרות נגזרת כעת מערך החליפין שלהן בשוק התעסוקה הגלובלי יותר מאשר מערך השימוש שלהן (כפי שהיה בעבר) משנה גם את מקצוע הוראת השפות הזרות. לדבריה:

Through its mobility of people and capital, its global technologies and its global information networks, globalization has changed the conditions under which FLs are taught, learned, and used. It has destabilized the codes, norms, and conventions that FL educators relied upon to help

learners be successful users of the language once they had left their classrooms. These changes call for a more reflective, interpretive, historically grounded, and politically engaged pedagogy than was called for by the communicative language teaching of the eighties (Kramsch, 2014, p. 302).

לאור זאת, אין תמה שיש מורים ומורות לשפה הפונים לאוניברסיטה ומבקשים לרכוש, באמצעות לימודים לתארים מתקדמים, ידע מעמיק שיאפשר להם ללמד שפה באופן שמותאם למציאות החדשה שקראמש מתארת. זהו הרקע לעלייתן של תוכניות הדוקטורט להוראת שפה זרה שבה אנחנו מתמקדות, וכן לתוכניות דוקטורט יישומיות בתחומים אחרים שנחשבו עד כה לעיוניים מובהקים, כמו שפות.

מטבע הדברים, לשינויי העומק הללו אמורה להיות השפעה על פרדיגמות, על ציפיות ועל פרקטיקות של תהליכי הכשרה בדוקטורט, הן מצד הביקוש והן מצד ההיצע (Burrington & Throne, 2021; Shin et al., 2018). עם זאת, מספרות המחקר עולה כי הליכי ההכשרה בלימודי דוקטורט מעשיים במדעי הרוח והחברה עדיין נשענים במידה רבה על סטנדרטים, על נורמות ועל ציפיות הלקוחים מעולמות מחקריים מסורתיים (Marini et al., 2019, p. 9). כך, למרות העלייה במספר התוכניות המיועדות לפרופסיונלים שמבקשים להתקדם מבחינה מקצועית ואינם מכוונים לקריירה אקדמית, אוניברסיטאות רבות ממשיכות "לדמיין" את הדוקטורנטית כחוקרת לעתיד (Teichler et al., 2013). טענה העולה מספרות זו היא כי זוהי בעיה שדורשת פתרון גם בתחום ההכשרה לדוקטורט, כלומר נדרשת התאמה של המנחים לעידן החדש ולצרכים העדכניים (Sverdlik et al, 2018). אלא שיש לזכור כי מנחי הדוקטורט, שהם חברי סגל אקדמי באוניברסיטאות, מחויבים לרוב למחקר האקדמי הקלאסי, וכמנחים הם מיומנים בעיקר בהכשרה של חוקרים ולא של אנשי מקצוע. הדבר מותיר פער ניכר בין התפיסה של האוניברסיטאות את עצמן כמרחב להרחבת הידע האנושי ולהפקת ידע מחקרי חדש ושל המנחים כמאסטרים של מתלמידים, ובין הדרישה המקבילה לתוכניות דוקטורט יישומי (Altbach, 2015; Shin et al., 2018; Wildy et al., 2014). האמביוולנטיות הזו בתפיסת תפקיד האוניברסיטאות מתורגמת לתהליכי הכשרה שאינם מותאמים באופן מיטבי למציאות שבה חוקר מתחיל צריך להפוך לחוקר מיומן, ובמקביל, לדמות מובילה בשדה המקצועי. לאור זאת, עולה השאלה, כיצד אפשר להכשיר בוגרים בעלי תואר דוקטור להיות בעלי מגוון מיומנויות, מחקריות ויישומיות-פרופסיונליות כאחד.

## מחשבות מסלול מחדש

המתח הזה שבין פרקטיקה ומחקר אינו רק נחלת העוסקים בהנחיה. גם הסטודנטיות והסטודנטים חווים אותו, שכן הסביבה האקדמית שולחת להם מסרים סותרים. בהקשר מוסדי שבו למחקר מיוחס ערך סימבולי כה גבוה, דוקטורט יישומי יתפס כבעל ערך פחות. מעבר לכך, מבחינה פרגמטית, מצופה מסטודנטים אלה להסתגל לתפקיד החוקר בתהליך חברות מהיר, גם אם זה לא דווקא המניע העיקרי או הבלעדי שלהם בתהליך הכשרתם. מסיבה זו, אנו טוענות כי השלבים הראשונים של תהליך ההכשרה קשים במיוחד ומאתגרים גם סטודנטים וגם מנחים, מאחר שהם דורשים תהליך של שכחת ידע (unlearning). לפיכך, אנו שואלות כיצד תוכנית הכשרה לדוקטורט של אנשי שטח יכולה, בו זמנית, לתמוך בצרכים הפרופסיונליים של הסטודנטים ולא לזנוח את האתוס ואת הסטנדרטים של העולם המחקרי. יש לשים לב לשני סוגי פערים הנוצרים במהלך ההשתתפות והלימוד בקורס: פער בין מחקר ופרקטיקה, ופער בין חוקרים מתחילים ובשלים. ברניגטון ות'ורן (Burrington & Throne, 2021) טוענים שתוכניות דוקטורט יישומי צריכות להיות רפלקטיביות יותר, דהיינו, לערב בתהליך הפיתוח הפרדגוגי תהליכי רפלקציה כדי לעזור בהתפתחות האישי של הלומדים. בהמשך להמלצה זו אנחנו בוחנות סוגיות שונות, וביניהן: כיצד אפשר להכשיר סטודנטים לקראת תוכנית מבוססת מקצוע לדוקטורט? מהם האתגרים שהסטודנטים והמנחים מתמודדים איתם בתהליך הכניסה לתפקיד בהקשר של למידה מבוססת התנסות? כיצד הדרישות לתוצרים ברמת דוקטורט יכולות להתבצע על ידי מי שלא מעוניין להמשיך בקריירה אקדמית? מה נדרש בתהליך המעבר משותפות פעילה בשדה לתפקיד חוקר מתחיל בעולם האקדמי? במאמר זה נתייחס לשאלות של "מה" ולשאלות של "איך" שעלו במסגרת קורס המבוא, ולתוכנות שצברנו במשך חמש שנים (2016-2022) כמנחות הקורס בתוכנית למורים ולמורות לשפה שנייה באוניברסיטה אמריקאית.

## התהליך הטרנספורמטיבי

אחד הביטויים הברורים ביותר של הפער שהוצג לעיל הוא הנטייה של הלומדים שלנו להישאר באזור הנוחות ולחשוב כמו אנשי ונשות מקצוע. נטייה זו שימשה, פעמים רבות, כגורם בולם לשינוי הנדרש בערכים, בהנחות יסוד, בתפיסות ובמיומנויות (Vahed et al., 2018, p. 317). אפשר לתאר אתגר זה כצורך בתהליך למידה טרנספורמטיבי - תהליך שינוי

מהותי של תפיסות, מושגים וידע שסטודנטים לתארים מתקדמים צריכים להתמודד איתו לפני שהם מסוגלים להתקדם לשלבי המחקר. כאמור, מדובר בשינוי שאינו רק טכני, אלא גם זהותי. לפיכך, נרצה לתאר את הבחירות הפדגוגיות שלנו ואת הפתרונות שגיבשנו לאור תאוריית הלמידה הטרנספורמטיבית של מזירוב, שהיא תאוריה בולטת בתחום למידת המבוגרים (Adult learning).

על פי מזירוב (Mezirow, 1994), למידה היא תהליך חברתי של הבנייה מחודשת או של עדכון משמעות ופרשנויות. בתהליך למידה והתפתחות, האדם משתמש בידע קודם ומעניק למציאות משמעות מחודשת. מזירוב טוען, כי למבוגרים יש כמה מסגרות מושגיות (Meaning perspectives) שדרךן הם מתנהלים בעולם. מסגרות אלה גובשו בהתבסס על הרקע, על הניסיון ועל החוויות הקודמות של בני אדם, ואפשר לחלק אותן לשלושה סוגים: מסגרת סוציולוגוויסטית, הכוללת תפיסות ואמונות לגבי נורמות ותהליכים חברתיים, מסגרת פסיכולוגית הכוללת תפיסות ואמונות בדבר העצמי, ומסגרת אפיסטמולוגית הכוללת התייחסויות לנושא הידע והאופן שבו הוא מגובש. על פי מזירוב, מבוגרים נוטים להתנגד ללמידה, ובייחוד לתכנים שמערערים את מסגרות המשמעות הקיימות שלהם. לכן, למידה – כלומר הגמשה ועדכון של המסגרות המושגיות – מתרחשת כאשר יש "דילמה מערערת", מידע חדש שאי אפשר ליישב עם התפיסות הקודמות. הרעיון של למידה כתהליך טרנספורמטיבי קיים גם בתאוריות למידה אחרות, למשל זו של סטיבנס-לונג ואחרים (Stevens-Long et al, 2012), הרלוונטית מאוד למקרה הנוכחי. חוקרים אלה טוענים שטרנספורמציה כתוצר מתייחסת לתהליך שינוי עמוק לטווח ארוך, בדומה למה שאנשים מכנים קפיצה התפתחותית או שינוי מהותי בתפיסות העולם. הבחנה נוספת היא בין למידה אינפורמטיבית, שבה השינויים הם כמה שאנו יודעים לבין למידה טרנספורמטיבית שמשמעה שינויים בדרך שבה אנו יודעים (Kegan, 2010). הבחנה זו תומכת גם היא באופי הטרנספורמטיבי הנדרש במהלך לימודי דוקטורט וההפיכה לחוקרים. בהתחשב במסגרת התאורטית הזו, מטרותינו בקורס המבוא הן, בין היתר, לאפשר הזדמנויות לדילמה מערערת, לעודד שינוי במסגרות משמעות קיימות, ולתמוך בתהליכי למידה והתפתחות.

בחמש השנים האחרונות שינינו באופן עקבי את הקורס והתאמנו אותו כדי להתמודד באופן מיטיבי עם הפער שבין מסגרות המשמעות היישומיות שאיתן הגיעו הסטודנטים לבין המסגרות המחקריות שרצינו שיפתחו. השינויים שערכנו במהלך השנים היו בניסוח מטרות הקורס, בחומרי הקריאה, במבנה השיעורים, במטלות, באופי המשוב ובתפקיד שלנו כמנחות הקורס. מטרת שינויי הפרקטיקה הללו הייתה לתמוך בתהליך הלמידה הטרנספורמטיבי ולעזור לסטודנטים לצמצם את הפער. בהתבסס על ההמלצות של מזירוב ואחרים בנוגע

לשיטות לקידום תהליך למידה טרנספורמטיבי, נפרט כעת ארבע מפרקטיקות ההוראה שלנו שהן, לדעתנו, יישומיות ורלוונטיות לרכישת השכלה גבוהה בתחומי דעת רבים.

### **פרקטיקה 1: מפת דרכים: לשיים את הפער**

בשנתיים הראשונות של הוראת הקורס, המטרות המפורטות בסילבוס התרכזו בהרחבת הידע של הלומדים על האפיסטמולוגיה של שדה מדעי החברה. לעיסוק בשאלות כמו "כיצד חוקרים יודעים?" הוספנו החל מהשנה השלישית מטרה נוספת, טרנספורמטיבית, המשקפת את הרעיון שתהליך ההפיכה לחוקרים ולחוקרות הוא מטרה בפני עצמה. תהליך השינוי הזה אינו רק סמנטי, ולפיכך הקדשנו זמן רב כדי להסביר את טבעו. הכרנו באי-ודאות ובבלבול של הסטודנטים, שעלו כאשר הם הבינו שלמרות הידע הרב שביססו בשדה כמורים ומורות, יש להם עדיין הרבה מה ללמוד באשר לזהותם האקדמית המתהווה. נוסף על השיח סביב מטרות הקורס ותיאום הציפיות במסגרתו, עיגנו את התהליך הטרנספורמטיבי הזה גם באופן אקדמי באמצעות הוספת טקסטים רלוונטיים לרשימת הקריאה של הקורס, שעסקו בתהליך הטרנספורמטיבי וההדרגתי של הפיכה לחוקרים, כמו למשל מאמר שכותרתו: "אנשי מקצוע שהופכים לדוקטורנטים: אתגרים והזדמנויות" (Kiley, 2017).

### **פרקטיקה 2: איזה שביל נכון? לדבר, לדבר ולדון**

מזירוב (Mezirow, 1994) הדגיש את החשיבות של ניהול דיונים המאפשרים לקדם את החשיבה הביקורתית של הלומדים. בהתאם לכך, אימצנו מודל של למידה פעילה מבוססת דיונים. משמעות הדבר היא, שהקדשנו זמן רב במשך השיעור לשיח אשר הסטודנטים הובילו בעצמם. התפקיד הפעיל של סטודנטים כמנהלי הדיון עזר להם לפתח מיומנויות חשיבה ביקורתית, מאחר שהם נדרשו לאתר פערים בספרות, למתוח ביקורת על הטקסטים שקראו, להוביל את הדיונים הכיתתיים, ולהבטיח שהללו יהיו עמוקים ובעלי משמעות. נוסף על כך, הקדשנו תשומת לב גם לתפקיד שלנו כמנחות הקורס. יזמנו הזדמנויות רבות לדיאלוגים בינינו מול הכיתה על היבטים אפיסטמולוגיים שונים של ייצור הידע האקדמי ושל מחקר, תוך שאנו מדגישות את הרקע הדיסציפלינרי השונה של שתינו (סוציולוגיה וחינוך) ומייצרות בכך מודל לשיח אקדמי ביקורתי. התרחשות זו במהלך השיעורים המחישה את המורכבות ואת החשיבה המעמיקה הנדרשות בתהליך ההפקה של ידע אקדמי, ותרמה גם לאופן הדינמי של השיעורים.



### **פרקטיקה 3: ללכת לבד: קידום לומד עצמאי וחוסן לתהליך**

אחת המטרות המוצהרות שלנו הייתה לקדם את יכולת הלמידה העצמאית של הלומדים ולעזור להם להפוך ללומדים המסוגלים לכוון ולנהל את הלמידה שלהם בעצמם. הצורך בכך נבע מפער נוסף: בין רמת התלות במנחים ובמרצים הנהוגה בתארים הראשון והשני ובין מידת העצמאות המצופה במסגרת הממושכת של מחקר הדוקטורט. נקטנו כמה אסטרטגיות לקידום ההבנה והיישום של למידה עצמאית. נפרט כאן פעילות אחת שמטרתה הייתה לקדם את ההבנה וההפנמה שלכל אחד ואחת מהסטודנטים יש מסלול אישי להתקדמות.

בשיעור השני של הקורס ביקשנו מכל לומד ולומדת לייצר מפה מושגית של נושאים ושאלות שירצו לעסוק בהם בהמשך. זוהי מתודה אשר ביכולתה לקדם בחינה של מסגרות מושגיות קיימות (Mezirow and Associates, 1990). הסטודנטים גילו מחויבות רבה לתהליך יצירת המפות הנושאות, השקיעו בכך זמן רב, ויצרו מפות שונות מאוד זו מזו. השוני היה גם בעולמות התוכן ובנושאים שנכללו (למשל, נושאי זיכרון ואוצר מילים אל מול נושאי הגירה) וגם בסוגי השאלות ובחיבורים שחקירתם מאפשרת. ההשפעה של תרגיל זה הייתה משמעותית ונמשכה לאורך כל הקורס. התרגיל המחיש והבליט את העובדה, שאף שמדובר בקבוצה של מורות ומורים בעלי ניסיון מקצועי דומה יחסית, לכל אחד ואחת תשוקה וסקרנות אינטלקטואלית ייחודית. פעילות זו סייעה גם להבין שתידרש פעילות עצמאית רבה, ולחדד כי תפקידנו כמנחות הוא, בין השאר, לתמוך בתהליכי התפתחות פרטניים.

התהליך לא היה פשוט, והמטרה העיקרית שלנו, לקדם לומדים עצמאיים, הביאה לא פעם לרגעים של תסכול ושל מתח בכיתה ומחוצה לה. לא פעם, נמנענו בכוונה מלהשיב תשובות חד-משמעיות לשאלות הסטודנטים, ובמקום זאת העלינו שאלות נוספות. אף כי חלק מהסטודנטים העריכו את אסטרטגיית ההוראה הזו שלנו, אחרים חוו חוסר בסיוע נדרש ואף הזנחה, אך עם הזמן גם הפער הזה הצטמצם.

### **פרקטיקה 4: לצעוד כקבוצה: לבד - אבל יחד**

מחקר יכול להיות תהליך המתאפיין בבדידות רבה. הבדידות הזו נושאת בחובה בלבול, תסכול וסכנת אובדן הקול האישי או אפילו פרישה (Hughes & Tight, 2013). כדי להתמודד עם הקשיים הצפויים הללו הקדשנו זמן רב ומאמץ לבניית קבוצת עמיתים משמעותית בעבודה קבוצתית. הנחת היסוד שלנו הייתה שהקבוצה תוכל לשרת את הלומדים לאורך כל לימודי הדוקטורט ולא רק בקורס המבוא (Cusick, 2015). למיסוד קהילה מקצועית לומדת (Community of practice) מיוחסים יתרונות רבים, כגון חשיפה לאסטרטגיות למידה, התנסות בקבלת משוב וביקורת, קידום תחושת שייכות מקצועית ותמיכה רגשית

(Sverdlik et al, 2018). נוסף על כך, נמצא כי אינטראקציות עם עמיתים תורמות לגיבוש הזהות המחקרית של סטודנטים לתארים מתקדמים, לא פחות מהאינטראקציות עם חברי הסגל (Sverdlik et al, 2018). גם רעיון זה, של עבודה קבוצתית, נתקל לעיתים בהרמת גבה אצל הלומדים. הללו לא הגיעו עם התנסויות רבות קודמות של הקדשת זמן ותשומת לב לעבודה מחקרית של עמיתות, והם חסרו הרגלים של מתן משוב משמעותי ואפקטיבי לאחרים. לעיתים, סטודנטים וסטודנטיות חשו שמדובר בבזבוז זמן ובסטייה מההתרכזות בעבודתם האישית. כך למשל, לא אחת נתקלנו בשיתוף פעולה חלקי בלבד בעת מילוי משימות שדרשו הערכת עמיתים. נראה היה שאנו, כמנחות הקורס, נתפסות כבעלות הידע וכמי שערך המשוב שלהן רב יותר מזה של החברים לכיתה. אנו מצידנו התעקשנו על החשיבות של הערכת עמיתים ושל תקשורת בלתי פורמלית בין חברי הקבוצה מחוץ לשיעור, ללא נוכחותנו. לשמחתנו, חלק מן המחזורים יצרו קבוצות תמיכה משמעותיות – הן מבחינה רגשית והן מבחינה אקדמית, בעיקר באמצעות שיחות טלפון וקבוצות וואטסאפ שתוחזקו לאורך כל תקופת הלימודים לתואר.

## סיכום מסלול

מזירוב (1997) מחדד שידע חדש אינו תנאי מספיק כדי להבטיח שתהליך הלמידה של מבוגרים יהיה משמעותי. למידה משמעותית מתרחשת כאשר הידע החדש משתלב במסגרות המשמעות הקיימות ונטמע בהן. זהו תהליך אקטיבי שהלומדות והלומדים מנהלים, אך עם זאת הוא דורש ליווי והכוונה. עוד מצא מזירוב, כי ליווי מיטבי הוא שיתופי וכולל הזדמנויות רבות לחשיבה ביקורתית, לרפלקציה, לחקר ולגילוי. בהתאם, גם אנו חלקנו כמה מהחלטות ההוראה שלנו ומהפעילויות שהובלנו במהלך קורס המבוא כדי לעזור לתלמידי דוקטורט לצמצם פערים ולהפוך ממורים למורים-חוקרים. סטיבנס-לונג ואחרים (Stevens-Long et al., 2012) מצאו שכמה גורמים יכולים לתמוך בתהליך למידה טרנספורמטיבי, ובהם רפלקציה, הכוונה עצמית ותהליכים של בניית קהילה תומכת. בהתאם לכך, אנו ממליצות לשיים את התהליך הטרנספורמטיבי הזה, לדבר עליו, ולהפנות את הלומדים לחומרי קריאה שעוסקים במפורש במעבר מהיות הלומד עוסק במקצוע לחוקר אותו. המלצה נוספת שלנו היא ליצור הזדמנויות לרפלקציה של סטודנטים. חלק מהסטודנטיות ומהסטודנטים ערכו את הרפלקציה הזו באופן טבעי ועצמאי. אנו ממליצות לעודד זאת באמצעות משימות, ובזמן השיעור, כדי לתמוך בהתפתחות אישית. מתח נוסף שיש להתמודד איתו בעת תכנון קורס כזה הוא האיזון בין טיפוח למידה עצמאית לבין עידוד הלומדים להיות חלק מקהילת למידה פעילה ותומכת.

מזירוב הסביר במאמרו כיצד אפשר ליישם את תיאוריית הלמידה הטרנספורמטיבית באמצעות שימוש בפרקטיקות קונקרטיות של הוראה, והקדיש חלק נרחב לתפקיד המנחה או המחנך. במילותיו:

The educator functions as a facilitator and provocateur rather than as an authority on the subject matter. The facilitator encourages learners to create norms that accept order, justice, and civility in the classroom and respect and responsibility for helping each other learn; to welcome diversity; to foster peer collaboration; and to provide equal opportunity for participation. The facilitator models the critically reflective role expected of learners. Ideally, the facilitator works herself out of the job of authority figure to become a co-learner by progressively transferring her leadership to the group as it becomes more self-directive (Mezirow, 1997, p.11).

ואכן, חלק ניכר מהתובנות שהעלינו כרוכות בתפיסת התפקיד שלנו כמנחות תהליך הלמידה, כמאתגרות את החשיבה, כמספקות הזדמנויות לצמיחה וכמעודדות את קבלת האחריות של פרטים ושל הקבוצה כולה על הלמידה.

היבט נוסף בהנחיה של קורס שכזה הוא יישום התוכן (Walk the talk). יש לתת ללומדים דוגמה אישית להתמודדות עם אי-ודאות ולביטחון בתהליך. עם זאת, יש לאפשר הפחתה של מידת התלות של הלומדים במנחים. סילבוס הקורס צריך להיות גמיש דיו כדי לאפשר התייחסות להבדלים בין קוהורטים לבין הסטודנטים בקוהורט אחד. אנו רואות גמישות זו כחלק ממאמץ מתמשך לייצר ולשמר סביבה לימודית שתומכת בלמידה טרנספורמטיבית. הרגשנו שהמאמצים שלנו נשאו פרי כאשר סטודנטית אחת סיכמה שיעור בן שעתיים באומרה בשמחה, שכל מה שהיא חשבה עליו לפני השיעור התהפך, ושהיא יוצאת מהשיעור עם יותר סימני שאלה מסימני קריאה. זו אמירה המייצגת שינוי טרנספורמטיבי באופן החשיבה, והתקדמות מהותית בדרך אל היעד.

## מקורות

- Altbach, P. G. (2015). Building an academic career. A twenty-first century challenge. In M. Yudkevich, P. G. Altbach, & L. Rumbley (Eds.), *Young Faculty in the Twenty-first Century: International Perspectives* (pp. 5–19). Albany: State University of New York Press.
- Barcan, R. (2013). *Academic Life and Labour in the New University, Hope and Other Choices*. England: Ashgate Publishing Limited.
- Boud, D. & Lee, A. (2009). Changing practices of doctoral education. *British Journal of Educational Studies*, 57(3), 339-341
- Burrington, D. D., & Throne, R. (2021). Navigating the doctoral labyrinth: Reflexivity as transformative catalyst for practitioner doctorate persistence and completion. In Throne, R. (Ed.), *Practice-Based and Practice-Led Research for Dissertation Development* (pp. 64-86). USA: IGI Global.
- Cusick, A. (2015). Research training as occupational socialization: Doing research and becoming researchers. *Asian Social Science*, 11(2), 252-261.
- Hawkes, D. & Yerrabati, S. (2018). A systematic review of research on professional doctorates  
*London Review of Education*, 16(1), 10-27.
- Hughes, C. & Tight, M. (2013) The metaphors we study by: the doctorate as a journey and/or as work. *Higher Education Research & Development*, 3(5), 765-775.
- Hout, M. (2012). Social and economic returns to college education in the United States. *Annual Review of Sociology*, 38, 379-400.
- Kegan, R. (2000). What "form" transforms? A constructive-developmental approach to transformative learning. In J. Mezirow (Ed.) & Associates, *Learning as Transformation* (pp. 3-34). San Francisco: Jossey-Bass.
- Kiley, M. (2017). Career professionals entering doctoral study: Advantages and challenges. *Innovations in Education and Teaching International*, 54(6), 550-559.

- Kramersch, Claire. 2014. "Teaching foreign languages in an era of globalization: Introduction". *The Modern Language Journal*, 98(1): 296-311.
- Lange, F., & Topel, R. (2006). The social value of education and human capital. In E. Hanushek & F. Welch (Eds.). *Handbook of the Economics of Education*, 1, 459–509.
- Marini, G., Locke, W., & Whitchurch, C. (2019). *The future higher education workforce in locally and globally engaged higher education institutions: A review of literature on the topic of the academic workforce*. London: Centre for Global Higher Education.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative Dimensions of Adult Learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mezirow, J. (1994). Understanding transformation theory. *Adult Education Quarterly*, 44(4), 222–232.
- Mezirow, J. (1997). Transformative learning: Theory to practice. *New Directions for Adults and continuing Education*, 74, 5-12.
- Mezirow, J., & Associates (Eds.). (1990). *Fostering critical reflection in adulthood*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Patterson, C.A., Chang, C.-N., Lavadia, C.N., Pardo, M.L., Fowler, D.A. and Butler-Purry, K. (2019), Transforming doctoral education: preparing multidimensional and adaptive scholars. *Studies in Graduate and Postdoctoral Education*, 11(1), 17-34.
- Shin, J. C., Kehm, B. M., & Jones, G. A. (2018). *Doctoral Education for the Knowledge Society*. Cham: Springer.
- Stevens-Long, J, Schapiro, S. A, McClintock, C. (2012). Passionate Scholars: Transformative Learning in Doctoral Education. *Adult Education Quarterly: A Journal of Research and Theory*, 62(2), 180-198.
- Sverdlik, A., Hall, N. C., McAlpine, L., & Hubbard, K. (2018). The PhD experience: A review of the factors influencing doctoral students' completion, achievement, and well-being. *International Journal of Doctoral Studies*, 13, 361-388.

- Teichler, U., Arimoto, A., & Cummings, W. K. (2013). *The Changing Academic Profession*. Dordrecht: Springer.
- Vahed, A., Ross, A. Francis, S., Millar, B., Mtapuri, O. & Searle, R. (2018). Research as transformation and transformation as research. In Bitzer, E., Frick, L., Fourie-Malherbe, M. & Pyhältö, K. (Eds.). *Spaces, Journeys and New Horizons for Postgraduate Supervision*. (pp.315 - 334). Stellenbosch: Sun Press.
- Whitchurch, C. (2019). From a diversifying workforce to the rise of the itinerant academic. *Higher Education*, 77(4), 679–694.
- Wildy, H., Peden, S. & Chan, K. (2015). The rise of professional doctorates: case studies of the Doctorate in Education in China, Iceland and Australia. *Studies in Higher Education*, 40(5), 761-774.

ד"ר מיה ויזל, האקדמית חינוכית. פועלת במרחב שבין חינוך ולמידת מבוגרים, יזמות ושינוי חינוכי. מכשירה מורים בלימודי תואר שני ושלישי באוניברסיטת מידלברי בארצות הברית, ובתוכנית לתואר שני בחדשנות פדגוגית בבר אילן. מחקרה האחרון אודות יצירת גשרים בין החינוך הבלתי פורמלי והפורמלי פורסם כספר בשם "קשר כפול- מהתנועה לכיתה".

ד"ר דנה קפלן, סוציולוגית של תרבות מהאוניברסיטה הפתוחה, ומרצה בתכנית המסטר והדוקטורט של מידלברי קולג' (ורמונט). תחומי התמחות: ניתוח תרבותי מעמדי, סוציולוגיה של מעמד, סוציולוגיה של מגדר ומיניות, הוראת תרבות ושפה. *What is Sexual Capital?* (עם אווה אילוז) יצא לאור בשנת 2022 בהוצאת Polity Press.