

## מכשולים של למידה מבוססת קהילה: כיצד דינמיקה של כוח מגבילה את ההתפתחות והשתתפות של בני נוער

ההתפתחויות שחלו בתקופה האחרונה בתחום החינוך הבית ספרי הובילו למחויבות להרחבת גבולות החינוך הניתן במסגרת בתי הספר. העיצוב המחודש של תכנית הלימודים חייב לכלול את הרשתות והמשאבים הקהילתיים כגורמים חשובים, שתומכים בהתפתחות ובהישגים של בני הנוער. השינוי הזה משקף את הרצון להפוך את החוויות החינוכיות לרלוונטיות יותר ולקשר אותן לחיי היום-יום ולשאיפות ההתפתחות של בני הנוער. כמו כן, הודגש הצורך בקיום למידה הקשורה לפעילות משמעותית ולחוויות של התלמידים במסגרת הלימודים. הווה אומר, שהלמידה תכלול את הבעיות האמתיות הקיימות בסביבת בני הנוער ואת החוויות האוטנטיות של החוקרים בתחום.

מעורבות התלמידים בפרקטיקה קהילתית מקבלת חשיבות גדולה במסגרת המאמצים להפוך את הידע המופשט והכללי לידע ממוצב המתייחס למורכבות של החיים האמתיים. לעתים קרובות, למידה מבוססת פרויקטים כוללת גם למידת שירות (service learning) ולמידה ממוצבת (situated learning). **למידה תוך שירות - (Service Learning, SL)**<sup>1</sup> מנסה לאחד במכלול אחד את ההוראה בכיתות ואת השירות הניתן במסגרות הקהילתיות, תוך כדי עידוד התלמידים להפיק משמעות מהחוויות שלהם, באמצעות התהליך הרפלקטיבי. תכניות אלה כוללות כ-83% מבתי הספר התיכוניים הציבוריים בארצות הברית. היא שמה לה למטרה לא רק הקנייה של ידע בהקשר המקומי, אלא העמקת תחושת השייכות ופיתוח מגוון מיומנויות בקרב בני נוער. התוצאות של למידת שירות אינן באות לידי ביטוי בציונים התלמידים, אבל מחקרים שונים מאשרים את השפעתן החיובית, הבאה לידי ביטוי בשינוי השקפת עולם, ביחס כלפי האחר, בפיתוח זהות ומודעות עצמית גבוהה יותר, בהגברת המסוגלות העצמית, בפיתוח מיומנויות של פתרון בעיות ובתחושת אחריות אזרחית.

השינוי המתואר בחינוך למדע בבתי הספר משקף את המעבר מהתפיסה הקוגניטיבית לתפיסה הסוציו-תרבותית, כאשר ידע אינו נתפס רק כתהליך לימודי.

**התפיסה של למידה ממוצבת** טוענת, כי הידע הוא בלתי נפרד מהעשייה ותהליכים קוגניטיביים מתרחשים תמיד בתוך ההקשר התרבותי. ולכן הקשר סוציו-תרבותי מהווה מסגרת בלתי נפרדת מהידע הנרכש. מאחר שהשימוש בידע בפועל תלוי בנורמות תרבותיות הקיימות בקהילה, על הלומד לקבל גישה לדרכי הפעולה ולפתרון הבעיות הקהילתיות-חברתיות. השיח הדומיננטי של הקהילה והחברה מנוהל על ידי הקבוצות השולטות, מכאן שגישה לשיח זה דורשת אינטראקציה בין הלומד לקבוצות המנהלות את תחום הידע. ניתוח תהליך הלמידה מנקודת מבט של הלמידה הממוצבת מתמקד לא רק בהוראה ישירה, אלא באופן שבו אנשים בוחרים דרכים להשתתף בסביבה מקומית או בקהילה מקצועית. היעד של הלמידה הממוצבת הוא להעניק לתלמידים תחושה של התפתחויות אפשרויות בקהילות שונות,

### התקציר מבוסס על המאמר:

Hogan, K. (2002). Pitfalls of community-based learning: How power dynamics limit adolescents' trajectories of growth and participation. *Teachers College Record*, 104(3), 586-624.

<sup>1</sup> למידה תוך שירות (Service Learning (SL) - שיטת הוראה ולמידה שמחברת חוויות משמעותיות מהשירות לקהילה עם לימוד אקדמי, צמיחה אישית ואחריות אזרחית.

כאשר הלמידה היא מעשית ומוטמעת בסביבה. תכניות של חינוך מבוסס קהילה ולמידת שירות הן הקשר האידיאלי לבדיקת ההנחות הנמצאות בבסיסה של הלמידה הממוצבת.

המחקר הנוכחי מבקש לבחון את היישום של תיאוריית הלמידה הממוצבת בפרקטיקה החינוכית. לצורך כך, המחקר בחן את הניסיון ליצור מעורבות תלמידים מכיתות י-י"ב, בביצוע של פרויקט למידה קהילתי, תוך כדי שיתוף פעולה עם ארגון סביבתי מקומי (מועצת הסביבה – COE). במוקד המחקר עומדת השפעת יחסי הכוח של החברה על תהליך הלמידה ועל הגבלת אפשרויות הלמידה והמעורבות בקהילת המעשה (community of practice). הארגון הקהילתי שעמו התלמידים עבדו לא הציב לעצמו מטרות פדגוגיות והוא לא פעל ישירות מול בני נוער. זהו ארגון החותר לשמור על הקהילה, מסייע להגדיר את הקהילה, לקבוע את יעדיה וצרכיה הסביבתיים, מתווך בקונפליקטים בין אינטרסים ומנהל תכניות בעלות משמעות חברתית מקומית. למעורבות התלמידים בהקשר הזה היה פוטנציאל לחשוף את דרכי השתתפות הציבור בקביעת מדיניות סביבתית וגם את תפקיד המדע בתהליכים אלה.

הפרויקט בתחום מדעי הסביבה נעשה על ידי תלמידי התיכון במסגרת שעות שירות. היעד של הפרויקט היה לתת מענה לצורכי הקהילה המקומית, תוך כדי למידה מעמיקה של כמה תחומים ממדעי הסביבה. הפרויקט כלל בניית תכנית לניהול קו פרשת המים לנהר, המהווה נתיב מים מרכזי באזור. כוונת מעצבי הפרויקט הייתה להעשיר את הידע של התלמידים, לקדם את פיתוח המיומנויות הסביבתיות וגם את המעורבות האזרחית שלהם. במסגרת הפרויקט, קבוצה אחת של תלמידים עסקה בפעילות מדעית של איסוף מידע על איכות המים, בהדרכת המורה למדע, וקבוצה אחרת הייתה מעורבת יותר בעבודת היום-יום של ארגון סביבתי מול אזרחים.

יישום הפרויקט נתקל בקושיים. כדי להפוך מחונכים לשותפים שווים ואוטונומיים בפעילות הקהילתית התלמידים היו זקוקים לגישה למשאבי הלמידה הקהילתיים, לפתח קשרים עם חברי הקהילה, לקבל מידע וסיוע. הנגשת המשאבים הייתה תלויה בחברי הקהילה, המחזיקים בעמדות כוח ומפקחים על הגישה למשאבים. במהלך העבודה התברר, כי דינמיקה של כוח ואי-שוויון, שהתפתחה במסגרת שיתוף הפעולה בין התלמידים לארגון הקהילתי, הגבילה את יכולת ביצוע הפרויקט. דינמיקה זו פעלה ברמה של היחסים בין הארגון הקהילתי (COE) למורה ולתלמידים, ובין המורה לתלמידים.

יחסי הכוח והפוליטיקה של הארגון הביאו לכך, שעבודת התלמידים התמקדה כמעט לחלוטין בחקר האקולוגי של הנהר. מעניין לציין, כי בתחום זה הנהלת הארגון הקהילתי העניקה לתלמידים אוטונומיה ואור ירוק לפעול. לעומת זאת, כשעל הפרק עמדו נושאים ציבוריים, בעלי רגישות פוליטית, כמו עריכת סקרים בקרב התושבים, התלמידים נתקלו במכשולים ארגוניים ובסחבת ביורוקרטית מצד הארגון, שבמסגרתו הם היו אמורים לפעול, ולא הצליחו להתגבר עליהם. סקר אחד לא בוצע כלל, הסקר השני שונה ללא היכר, כשלמרות מעורבותם של התלמידים, לכאורה בפעילות הארגון הקהילתי, הם היו מודרים לגמרי מתהליך קבלת ההחלטות בנושא. הדבר ממחיש את השוני בין למידה ממוצבת בסביבה אקדמית לבין למידה ממוצבת מבוססת פרויקטים בסביבה הקהילתית. המצב שאליו התלמידים נקלעו עורר בהם את תחושה של אכזבה לנוכח חוסר היכולת להשפיע, מה שפגע בלמידה הנתפסת כמעורבות משמעותית. הפער בין המטרות הפדגוגיות של הפרויקט לבין היעדים המקצועיים והפוליטיים של הארגון הקהילתי נשאר על כנו ולא הצטמצם במהלך כל התכנית. כמו כן, התלמידים שהיו אמורים להשתתף בשגרה היום-יומית של הארגון עסקו בדרך כלל בביצוע מטלות מזדמנות ובלתי משמעותיות,

כך שניתן לומר, כי הדבר היחיד שהם למדו על בוריו זה הפוליטיקה הפנימית והיררכיות הכוח בתוך הארגון.

לנושאי הכוח והסמכות הייתה השפעה מכרעת על חוויות התלמידים גם בתחום היחסים בינם לבין המורה. הפרויקט דרש מהם לקחת על עצמם תפקידים חדשים, לא רק בקהילה הרחבה אלא בקהילה הבית ספרית. היה עליהם להפוך ליוזמים המובילים את תהליך הלמידה וביצוע הפרויקט, בעוד שתפקיד המורה היה לתווך. שינוי זה לא התרחש במלואו. לתלמידים לא ניתנה אפשרות לבחון דרכים אלטרנטיביות לשירות, פרט לאלה שהיו קשורות למדע הסביבה ותאמו למסגרת הפעילויות של הארגון הקהילתי. תלמידים רבים הרגישו כי כפיפותו המוחלטת של החלק המדעי של הפרויקט ליעדי הארגון הקהילתי, לא אפשרה להם להתעמק מספיק במדעי הסביבה. המורה תמך בשיטת הלמידה מבוססת הפרויקטים, אולם לא הצליח לספק פתרונות לבעיות אלה בזמן אמת. במרוצת הזמן התברר כי מסגרת התכנית אינה מסייעת לתלמידים להשיג את מטרותיהם. המורה העדיף להעביר אליהם את האחריות על הכנסת השינויים, למרות שרק לו היו הכוח והסמכות לנהל משא ומתן מול הארגון הקהילתי. כך נוצר מצב שהתלמידים התרגלו לתפקידים המשני, לנחיתותם מול המערכת ולא-מסוגלותם לחולל שינוי.

ניתן לומר, כי במהלך העבודה על הפרויקט התלמידים לא התקדמו בהקניית ידע על הפרקטיקה של הארגון הסביבתי, שאמור היה לתת מענה לצרכים הקהילתיים והסביבתיים של התושבים. קבוצת התלמידים שעבדה בארגון הקהילתי עסקה בביצוע מטלות מגוונות, שבחלקן היו קשורות לעבודה ארגונית בלבד או לעבודת כפיים (ניקיון בגינות), במקום לעסוק במטלות שהיו יכולות להעשיר את הידע שלהם על ניהול סביבתי. התלמידים שעסקו באיסוף מעשי של נתונים על איכות המים היו מנותקים מקשר עם התושבים, שהם קהל היעד הפוטנציאלי של הפרויקט, ולא מימשו במלואו את הפוטנציאל המדעי של הפרויקט. גישת התלמידים למגוון הפעילויות של ניהול סביבתי נשארה מוגבלת מה שלא אפשר להם לפתח מיומנויות בתחום זה.

ממצאים אלה מדגימים כיצד **יחסי כוח מכוננים את חוויית התלמידים במסגרת למידה קהילתית** מבוססת פרויקטים ומגבילים את יכולתם להגיע למעורבות קהילתית בפועל. חשוב לציין, כי בעלי הכוח ההגמוני – הנהלת הארגון הקהילתי והמורה - היו מלאי כוונות טובות ורצון להעשיר את הילדים בחוויות לימודיות מעבר לשגרה הבית ספרית. הם לא יצרו את דינמיקת הכוח בכוונה או במודע, אלא המסגרת הקיימת ואילווצי המצב היו הגורמים שכוונו את יחסי הכוח, שבסופו של דבר הכשילו את מעורבות התלמידים ופגעו קשות בלמידה מבוססת פרויקטים.

#### **ניתן להצביע על גורמים מרכזיים אחדים שתורמו לאי הצלחתו של הפרויקט:**

- א. אי-יכולת לוגיסטית של המורה להעניק הדרכה מספקת לכל תלמיד שהיה זקוק לכך.
- ב. אחריות הארגון הקהילתי כלפי הגורמים החיצוניים וסולם העדיפות המובנה שלו.
- ג. תפיסות קודמות וקבועות של הנהלת הארגון הקהילתי ושל המורה לגבי תפקידיהם, לגבי מסגרת התכנית ותפקיד התלמידים בה, והיעדר הגמישות מצדם.
- ד. היותה של התכנית נשענת על סביבה בית ספרית, המכוונת את יחסי הדומיננטיות והכוח, המקדמת את הפסיביות של התלמיד.

יש להדגיש, כי למרות התהליכים המתוארים לעיל, התלמידים למדו הרבה מביצוע הפרויקט, כולל מבט מבפנים על התהליכים הארגוניים. אולם, התובנות האפשריות אינן משקפות את הפוטנציאל שלהם ללמוד ולהשתתף בפרקטיקה המעשית של ניהול סביבתי. בהקשר זה ניתן להיזכר בתפיסתו של דיואי (Dewey, 1938), שהזיהר כי ניסיון לבסס את החינוך בבתי הספר על החוויות של חיי היום-יום עלול להתקל בקשיים לנוכח חשיפת הסתירות הפנימיות, תהליכים דיספונקציונליים ואי שוויון. בהקשר זה דיואי הציע להבחין בין החוויות החינוכיות לחוויות האנטי-חינוכיות, כאשר אלה האחרונות מגבילות את ההתפתחות ואת היכולת של הלומד, ובסופו של דבר מעכבות גם את התפתחות החברה הדמוקרטית. לעומת זאת, החוויה החינוכית היא זאת המאפשרת ללומד להשתתף בפרקטיקה הדמוקרטית. ניתן לסכם ולומר, כי חוויות התלמידים במקרה המסוים של למידה מבוססת פרויקטים היו אנטי-חינוכיות משום שיחסי הכוח שנחשפו במהלך התכנית לא הביאו לכינון ולעידוד של יכולת לפתח צורות תגובה דמוקרטיות כלפי הסמכות.

ניתן להסיק, שבשונה מהלמידה הבית ספרית הרגילה, הלמידה הממוצבת מאפשרת לילדים להתמודד עם המגוון העשיר של הסביבה הקיימת בחיי היום-יום, אך גם מהווה אתגר פדגוגי קשה, שבמסגרתו אנו נדרשים למקסם את הפוטנציאל של מעורבות והתפתחות התלמידים. היטמעות בתוך הסביבה עלולה להביא לכך שהמסגרות החינוכיות תשעתקנה את יחסי הכוח הקיימים ואת אי השוויון המגביל את האפשרויות של הלומדים/חונכים לקבל גישה למשאבים ולהיות מעורבים. היעדרה של הרפלקציה לא אפשר להתגבר על האתגרים מולם ניצבו התלמידים במהלך עבודתם על הפרויקט. בפרויקטים הקשורים ללמידת שירות, הפעילות הרפלקטיבית המודרכת היא כלי עיקרי של המעורבות הפדגוגית. נוכחותו של גורם סמכותי נוסף, שאינו מעורב באופן ישיר בביצוע הפרויקט אך קשור אליו במידה מספקת על מנת לחשוף את הבעיות, לברר את הכוונות והמגמות של התלמידים ושל כל הצדדים המעורבים ולפעול כמתווך, הייתה יכולה לשנות את המאזן בחלוקת הכוח. הגורם המתווך יכול להעלות נושאים כמו הנגשת המשאבים ופיקוח עליהם מול הגורמים המוסכמים, ולסייע לתלמידים להביע את קולם בזמן אמת.

**מסקנת המחקר** היא שיש לעצב את הפרויקטים של למידה מבוססת קהילה בצורה כזו, שבמסגרתם יימצא מקום לפעילות הרפלקטיבית המודרכת ולכן יש ליצור סמכות נפרדת של תיווך קהילתי. מסקנה זו נובעת מהמחקר הנוכחי ומההנחה כי אי-שוויון בכוח, במסגרת עבודה על פרויקטים של למידה הקהילתית הוא בלתי נמנע, כשתוצאותיו קשות מאוד לזיהוי בזמן אמת, בפרט בקרב מי שנמצא בתוך המערכת, ולכן הן עלולות להיות הרסניות מבחינה חינוכית.

למידה מבוססת פרויקטים המתקיימת בתוך כותלי בית הספר מאפשרת למורים ביתר קלות לעצב את תהליכי הלמידה. היא מאפשרת בניה של מערכת אתגרים שנותנת מענה לצורכי התלמידים ובונה באופן הדרגתי את המיומנויות החדשות. ביצוע הפרויקט בתנאי בית הספר עשוי להעניק לתלמידים את רמת האוטונומיה שהם לא יזכו לה בקשרי החונכות בעולם התעסוקה או בקהילה. אולם, הפרויקטים שמנוהלים בסביבה הלימודית הם לעתים קרובות רק סימולציות מלאכותיות של הטמעה אמיתית בתוך הסביבה. הם אינם מאפשרים לתלמידים לבנות את הזהות הקהילתית ולהרגיש את עצמם כחלק מחברי הקהילה, שתורמים לטובת הכלל. לעומת זאת, שילוב בין למידה מבוססת פרויקטים ולמידת שירות מציע את הסביבה האוטונומית, אך היא מלווה באתגרים פדגוגיים מורכבים. בעוד, שלמידה ממוצבת מציבה את המורה מול משימה כפולה - עיצוב האתגרים למען הבטחת מעורבות וצמיחת התלמידים, ויצירת המוצר שיקבל אישור של השותפים הקהילתיים.