

מודל להוראה מבוססת דילמות מוסריות: עקרונות וממצאים ראשוניים¹

רוקסנה רייכמן

תקציר

מערכת ההשכלה הגבוהה חייבת להתאים את עצמה לעידן הפוסטמודרני ולהכין את בוגריה לשינויים המהירים המתרחשים במאה ה-21. אף שבאוניברסיטאות ובמכללות יש חסמים המעכבים שינויים בדרכי ההוראה, הרלוונטיות של ההוראה המסורתית פוחתת בתקופה המתאפיינת בהתרחבות ההשכלה הגבוהה ובשינויים מהירים ובלתי-צפויים. להוראה הפרונטלית יש מקום, אולם גיונה יגביר את העניין של הסטודנטים בלמידה ויסייע להם לפתח מימוניות של פתרון בעיות, התמודדות עם דילמות, חשיבה ביקורתית ויצירתית ועבודת צוות. במאמר מוצג הצורך בגיוון שיטות ההוראה במוסדות להשכלה גבוהה ובהתבססותן על הגישה הקונסטרוקטיביסטית. מודל DBM להוראה מבוססת דילמות מוסריות (DBM: Dilemma Based Model) הוא אחת האפשרויות ליצור למידה פעילה וחוויתית אשר תתבסס על הגישה הקונסטרוקטיביסטית; היא מתאימה ללימוד כמה דיסציפלינות ומאפשרת הוראה בין-תחומית. המודל כולל שישה שלבים, והוא מאפשר למרצים ולסטודנטים לקחת חלק בהרפתקה אינטלקטואלית מספקת. הסטודנטים רוכשים כלים ללמידה לאורך החיים, ואלה מסייעים להם לתפקד בהמשך חייהם האישיים והמקצועיים.

מילות מפתח: דילמות מוסריות, הוראה מבוססת דילמות, השכלה גבוהה, מודל DBM.

מבוא

מוסדות ההשכלה הגבוהה ברחבי העולם מתמודדים עם דרישות מנוגדות. מחד גיסא, בשל הדרישה להתייעלות כלכלית מרצים נדרשים להורות קבוצות גדולות של סטודנטים (בדרך כלל ההוראה הזו היא באמצעות הרצאה פרונטלית); מאידך גיסא, המרצים

1 המודל מיושם ע"י פרופ' דורון נירדלנד במכללת דוד ילין.

נדרשים להעצים את הסטודנטים (Reichman, 2018), לשפר את איכות ההוראה ולקיים אינטראקציה אישית עם הסטודנטים שתאפשר צמיחה אישית של האחרונים (Burr, 2003; Dirx, Mezirow, & Cranton, 2006; Jackson, 2018; Mayhew et al., 2016; Mayhew & King, 2008). הוראה כזו אמורה לאפשר למרצים להבין טוב יותר את צורכי הסטודנטים, והודות לכך לספק חויית לימודים שתעשיר את הסטודנטים ואת המרצים. אם ציפיות הסטודנטים אינן מתגשמות, הם נוטים לנשור מהלימודים או להשתתף פחות בלמידה; כתוצאה מכך נוצר "מעגל של תסכול" עבור שני הצדדים, המרצים והסטודנטים (Byrne et al., 2012). באוד ופלצ'יקוב (Boud & Falchikov, 2007) טוענים ששיטות ההוראה המסורתיות אינן מכינות כראוי את הסטודנטים ל"מציאות" ולצורך ללמוד לאורך החיים (lifelong learning). הלמידה העתידית שלהם תהיה עצמית או יחד עם עמיתים, וההוראה וההערכה המסורתיות אינן מפתחות את הכישורים שיידרשו בלמידה לאורך החיים. חוקרים שבחנו את מערכות ההשכלה הגבוהה ב-12 מדינות, טענו כי התמקדות במרכזיות של הלומד וביחסיו עם המרצים היא תנאי ללמידה משמעותית (Ebersole, 2015; Hørsted, Bartholomew, Branch, & Nygaard, 2017).

כבר בשנות השמונים של המאה ה-20 מרצים במוסדות להשכלה גבוהה בארצות-הברית התבקשו למצוא דרכים שיגרמו לסטודנטים להיות פעילים בתהליך הלמידה (NIE, 1984). אף שאין הגדרה מוסכמת אחת למושג "למידה פעילה", דומה כי מהעובדה שאנשים שונים לומדים בדרכים שונות עולה כי התנסויותיו ותחושותיו של הלומד צריכות להשפיע על סגנון הלמידה שלו. חשוב לציין כי אין דיכוטומיה בין למידה פסיבית ללמידה פעילה: השתיים מצויות על רצף שבקצהו האחד העברה ישירה של ידע מהמרצה לסטודנטים, ובקצהו האחר התמקדות בפיתוח מיומנויות, בניתוח, בסינתזה ובהערכה של מידע. ביותר ויותר כיתות בִּמְקוֹם שהסטודנטים ירשמו "אוטומטית" את דברי המרצים, הם נדרשים ללמוד באופן פעיל - להקשיב, לקרוא, לכתוב, לדון, לפתור בעיות, לחשוב על אודות העשייה שלהם ולהעריך אותה (Chickering & Gamson, 1987). הניסיון לקשור בין הלמידה בכיתה לבין העולם הסובב נועד להגביר את הרלוונטיות של הנלמד לחיי הסטודנטים. בהתאם לכך ההוראה צריכה לכלול דיון, מציאת קשר בין הנושא הנלמד לבין נושאים אחרים שנלמדו בעבר, וגם דרישה מהסטודנטים לקבל אחריות ללמידה שלהם.

מהספרות המקצועית עולה כי קיימת הסכמה גורפת באשר לחשיבות ההשכלה הגבוהה, כמו גם באשר לצורך בשינוי דרכי ההוראה באקדמיה לנוכח השינוי המשמעותי שחל בקרב אוכלוסיית הסטודנטים (Jackson, 2018). במאמר זה מוצג מודל להוראה אשר מעודדת למידה פעילה ומחליפה דגמי הוראה שמרניים המבוססים על הרצאה ושינון.

למידה קונסטרוקטיביסטית מבוססת דילמות

הוראה באמצעות תיאורי מקרים נועדה להמחיש את הנושא הנלמד, להבהיר את המורכבות שלו ולעורר עניין בו. תחילתה הייתה בעיקר בתחומי הכלכלה והרפואה: מרצים הציגו לסטודנטים תיאורי מקרים של חברות שנקלעו לקשיים, או של חולים אשר הרופאים התקשו לרפא אותם, והסטודנטים נדרשו לנתח את המקרים ולהציע פתרונות (Bunton & Sandberg, 2016; Kanter, 2010; Kennedy & Prag, 2017). חוקרים רבים גילו שהצגת דילמות או ויגנטים (סיפורים קצרים, vignettes) מסייעת ליצור מוטיבציה והתלהבות בקרב הלומדים, להגביר את מעורבותם בלמידה ולקשר בין הלמידה לבין החיים מחוץ לבית הספר (Bonwell & Eison, 1991; Fry, Ketteridge, & Marshall, 1999; Savin-Baden, 2003).

הצגת תיאורי מקרים מבוססת על הגישה הקונסטרוקטיביסטית, גישה אשר מעודדת את כל הסטודנטים להבנות "עצמאית" את הידע שלהם. לסטודנטים מוצגת דילמה מסוימת, ויש להם תפיסה התחלתית אישית באשר לדרך ההתמודדות הרצויה עם הדילמה הזו. הגישה הקונסטרוקטיביסטית מניחה שבתהליך הלמידה מתעצבת משמעות לידע הנרכש, ידע אשר מבוסס על הניסיון האישי של הלומד ועל רפלקציה מעמיקה. על הלומדים להחליט אם מידע חדש המתגלה להם הוא רלוונטי, ואם הוא מחזק את תפיסתם הראשונית או סותר אותה ויכול לגרום להם לשנותה. הידע האובייקטיבי מתמעט בתקופה אשר מתאפיינת בריבוי דרכים להבנת המציאות, ומוסדות להשכלה גבוהה נדרשים לחפש מידע בין-תחומי (Nicolescu, 2014).

דוגמה ללימוד המתבסס על הצגת תיאורי מקרים היא הוראה מבוססת דילמות מוסריות. הצגת ויגנטים (סיפורים קצרים) מאפשרת לחשוף את עמדותיהם ורגשותיהם של הלומדים (Hazel, 1995; Stolte, 1994). נוסנצ'וק (Nosanchuk, 1972) הראה שאפשר להסתייע בוויגנטים כדי לבחון תפיסות חברתיות או סטראוטיפיות: מציגים שני סיפורים דומים, וההבדלים ביניהם הם רק בכמה פרמטרים שרוצים לבחון את השפעתם (שם של אישה במקום שם של גבר, שינוי הגזע או הדת של אחת הדמויות המתוארות בסיפור וכן הלאה). יעילותה של טכניקה זו הוכחה בתחומים רבים, כמו למשל רפואה (Michael, O'Callaghan, & Clayton, 2016), סיעוד (Brauer et al., 2009) וסוציולוגיה (Torres, 2009).

שימוש בדילמות בתהליך הלמידה קיים גם במודל VaKE (Values and Knowledge Education), מודל אשר יושם בכמה מדינות במונח תחומים של ההשכלה הגבוהה (Patry, Reichman, & Linortner, 2017). הצגת הדילמות המוסריות נועדה ליצור עניין של הסטודנטים בבסיס הידע. נמצא כי לאחר שהסטודנטים רוכשים רמה בסיסית של

ידע, הם יכולים לדון (ביניהם ועם המרצים שלהם) בדילמות מוסריות וערכיות ברמה גבוהה ביותר. דיון כזה מאפשר לסטודנטים להעמיק את הידע שלהם, והתהליך מתאפיין בלמידה מתמדת. היידט (Haidt, 2001) מציע רעיון דומה וקורא להבדיל בין הגישה האינטואיטיבית לבין הגישה המוסרית אשר מתפתחת בעקבות חשיפה למידע חדש ודיון בו. חוקרים אחרים מעודדים את הוראת הערכים (Reamer, 2013) ומדגישים כי חשוב לערוך "ניתוח מוסרי שלם" של כל היבטי הדילמה המוסרית: דיון בעצם זכותם של אנשים לקבל החלטות מוסריות, בחינת האוכלוסייה אשר ההחלטה תשפיע עליה, בדיקת ההשלכות של פעולה ושל היעדר פעולה במצב מסוים וכן הלאה.

שיטות הוראה יעילות מתבססות על יחסים טובים בין המרצה לסטודנטים, שיתוף פעולה בין הסטודנטים, הוראה פעילה, משוב, הצבת דרישות גבוהות והבנה של המרצה כי קיימים הבדלים בין הסטודנטים בדרכי הלמידה ובכישורים (Chickering & Gamson, 1987). דווק (Dweck, 1999) מדגישה את חשיבות ההתנסות החיובית: המרצה יוצר לסטודנט חוויה לימודית המאפשרת לבטא את נקודות החוזק שלו. רצוי שהמרצה יאפשר לסטודנט "להתחיל במשהו שהוא טוב בו", ואחר כך יטיל עליו משימות קשות ומורכבות יותר (כדי לשפר את הידע והמיומנויות שלו). חוויה כזו מבהירה לסטודנטים שהלמידה איננה חד-פעמית אלא מתמדת. לאחר שהסטודנט מזהה את השינוי אשר חל בו, ההערכה העצמית שלו גוברת ומאפשרת לו להעז יותר בהמשך.

הוראה מבוססת דילמות מוסריות מעודדת למידה לאורך החיים (lifelong learning). נוצ'י ונרווז (Nucci & Narvaez, 2008) טוענים כי קיימת הסכמה רחבה שבתני הספר והמוסדות להשכלה גבוהה צריכים לתרום להתפתחות המוסרית של התלמידים והסטודנטים, ואף מציינים ש-80% מהמדינות בארצות-הברית מחייבות את מוסדות החינוך בהן ללמד "חינוך מוסרי" (moral education, character education). יתרה מזאת, הם סבורים כי חינוך מסוג זה מאפשר ללומדים אוטונומיה, מחזק את תחושת השייכות ותחושתה מסוגלות העצמית שלהם ומהווה תנאי הכרחי למקצוענות אקדמית.

לפי ביגס וטנג (Biggs & Tang, 2007), למידה אקדמית מתאפיינת בתפיסה מסוימת של ידע ומיומנויות אשר קושרת ידע חדש לידע קיים. המושג "למידה לאורך החיים" מדגיש את המשכיותה של הלמידה: ידע ומיומנויות נרכשים לא רק כדי לאפשר קבלת תואר אקדמי כלשהו, אלא גם כדי לשרת את הבוגרים בהתמודדותם העתידית עם מצבים אשר כיום אי-אפשר לחזות. הבוגרים צריכים לרכוש באקדמיה מיומנויות שבמצבים עתידיים יעזרו להם לחפש וללמוד ידע חדש, כמו גם לפתח חשיבה רפלקטיבית וחשיבה מוסרית אשר יסייעו להם להעריך את ההשלכות של החלטות שהם יצטרכו לקבל.

לבחינת דילמות מוסריות יש חשיבות רבה בתחום החינוך. הוקנס (Hawkins, 2015) מתרעמת על כך שמכשירי מורים אינם מדגישים את ההיבט המוסרי של עבודת ההוראה, ובהתאם לכך מורים רבים מתמקדים בחלקים ה"טכניים" של המקצוע (כמו למשל "העברת חומר" ומתן ציונים). חיזוק לדבריה נמצא בספר שערכו סנגר ואוסגותורפ (Sanger & Osguthorpe, 2013). לפי ספר זה, עיקר העבודה החינוכית הוא הנחלת ערכים, רגישות מוסרית, שיתוף ודיאלוג, ואת אלה יש לפתח בתקופת ההכשרה באמצעות חשיפה של הסטודנטים לדילמות מוסריות. כמו כן עולה ממנו כי עבודת ההוראה מבוססת על מוסר ואמפתיה, ולכן הבנה של פרחי ההוראה את ההיבטים המוסריים של המקצוע הכרחית להתפתחותם המוסרית של מורי העתיד. סנטורו (Santoro, 2011) מצביעה על יתרון נוסף של בחינת דילמות מוסריות בהכשרת מורים ובהשתלמויות של מורים. לדעתה, הדבר עשוי להקטין את שחיקת המורים: המוטיבציה שלהם תגבר, כיוון שהעיסוק בדילמות מוסריות יאפשר להם לקבל "moral rewards" (תגמולים מוסריים).

חלק מהחוקרים (Johnson, 2017; Mcdonald, 2015) טוענים כי אחד התפקידים העיקריים של חינוך הוא ללמד את הלומדים לא להיות מובילים (followers) אשר קל להשפיע עליהם, אלא לגלות אומץ מוסרי שבעתיד יאפשר להם להתמקד במטרות חשובות יותר מטובתם האישית הרגעית. ג'ונסון (Johnson, 2017) מציע להציג ללומדים דילמות מוסריות המצריכות התבוננות מכמה נקודות מבט, וזאת על מנת לפתח אצלם "דמיון מוסרי" (moral imagination). קומר ושוורץ (Comer & Schwartz, 2017) טוענים שסיפורים קצרים המתארים דילמה מוסרית, מציגים אינטראקציות אנושיות אשר מעודדות הבנה ותורמים להתפתחותם האישית של מנהיגים. לפיכך אם אחת המטרות של הכשרת המורים היא לפתח את יכולת המנהיגות של פרחי ההוראה, אזי בחינת דילמות מוסריות היא אחד האמצעים להשגת מטרה זו.

לפי הגישה הקונסטרוקטיביסטית, כל אדם מסתייע בהנחות כדי לבסס את התפיסה, הערכים והזהות שלו. קלנדינין וקונלי (Clandinin & Connelly, 2000) הראו שהזהות והמוסר אינם מושגים יציבים וסטטיים, אלא מתפתחים במהלך בניית הסיפור. במחקריהם האיכותניים המרוויינים לא תפסו את העולם, את הידע ואת המוסר כמושגים אובייקטיביים, אלא ניהלו מעין משא ומתן עם אנשים אחרים ובינם לבין עצמם בעת בניית ה"אני" שלהם. ממצאים מראים שמתכונת למידה כזו מעלה את רמות ההערכה העצמית והביטחון העצמי של הסטודנטים, ואף מעודדת אותם לבחון אפשרויות מגוונות יותר להמשך חייהם (Mezirow, 2000).

במאמר זה מתוארת הוראה המבוססת על הצגת מקרים המעוררים דילמות מוסריות. בדומה להצגת דילמות בנושאים כלכליים או רפואיים, הצגת דילמות מוסריות היא אמצעי

קונסטרוקטיביסטי שעשוי לעודד אינטראקציה בין הסטודנטים לבין המרצה ובינם לבין עצמם. אמצעי זה מפתח חשיבה ביקורתית של הסטודנטים ומעצים אותם, והודות לכך הלמידה שלהם יכולה להיות יצירתית. המרצה מעודד את הסטודנטים ללמוד בצוותים ולדון בערכים "מתנגשים", דיון אשר מאפשר לסטודנטים לצמוח אינטלקטואלית ולהתפתח מוסרית. במהלך התמודדותם עם האתגרים המורכבים הסטודנטים מבינים כי הידע שרכשו אינו מספק את כל התשובות ואינו מאפשר להם למצוא פתרונות קלים. בעבודה בצוותים נדרש שיתוף פעולה בין הסטודנטים; כל אחד מהם תורם תרומה משמעותית לדיון ובוחר רפלקטיבית את הפתרונות המוצעים. כל שלב בתהליך מאפשר צמיחה אישית של הסטודנטים, כיוון שהם מבינים כי המידע החדש עשוי לשנות - או לחזק - את הטיעונים שלהם בלי לפגוע במעמדם בעיני העמיתים (אלה לא נחשפו לעמדתם הראשונית של הסטודנטים).

הוראה מבוססת דילמות: עקרונות המודל

המודל להוראה מבוססת דילמות מוסריות (DBM: Dilemma-Based Model) אשר מתואר במאמר זה, בנוי במתכונת המקובלת של הצגת תיאורי מקרים: לסטודנטים מוצג מקרה, והם מתבקשים לנתח את מאפייניו ולהציע דרכים לפתרון הדילמות המתוארות (Christensen, 1981; Kreber, 2001; Kuntz & Hessler, 1998). מודל "ששת כובעי החשיבה" של דה בונו (De Bono, 1999) הוא ה"שלד" לזה המתואר במאמר הנוכחי - מודל כולל (הוליסטי) אשר מרחיב את האפשרויות העומדות בפני המרצים, ובדרך זו מגדיל את התועלת שהסטודנטים יכולים להפיק ממנו.

להלן מוצגים ששת שלבי המודל והעקרונות שבבסיסם. כמו כן מוצגות דוגמאות מוחשיות מהשיעורים שאני מלמדת ומשיעורים אחרים (במכללה אחרת).

בשלב הראשון המרצה מציג סיפור קצר (vignette) הכולל דילמה מוסרית-ערכית:

שירלי מורה למתמטיקה ומחנכת בתיכון באזור המרכז. היא מוערכת מאוד על ידי הנהלת בית הספר ועמיתה, וכן על ידי התלמידים והוריהם. יום אחד, אחרי שיעור חברה, דנה, תלמידה בכיתה י"א ששירלי מחנכת, מבקשת לדבר איתה ביחידות. שירלי מסכימה, ושיתהן יוצאות מהכיתה למקום שקט המאפשר להן לדבר בפרטיות. דנה מבקשת משירלי שתבטיח לה שלא תשתף את היועצת, או כל גורם בית ספרי אחר, בסוד שהיא תספר לה, וודאי שלא את הוריה. דנה הנבוכה מספרת לשירלי שהיא ואדם, חברה מזה שנה אשר לומד בכיתה י"ב באותו בית הספר, גילו שהיא בתחילת

החודש השלישי להיריון. היא מבקשת מהמחנכת שירלי ליעץ לה מה לעשות.
לדעתך, מה שירלי צריכה לעשות?
נמק/י את תשובתך.

לאחר שהמרצה הציג ויגנט הכולל דילמה מוסרית, הוא מציג גם את הערכים הסותרים באותה הדילמה. במקרה שלעיל הסתירה היא בין מחויבותה של המורה לתלמידה "לשמור על סודיות" לבין מחויבותה לבית הספר ולהורי התלמידה. שני הערכים חשובים למורה, וכל החלטה כרוכה בווייתור על אחד משניהם. הדילמה שעל הפרק היא שאלת גבולות הנאמנות: למי המורה מחויבת יותר ומדוע? המרצה "משאיר את השאלות פתוחות" ומבקש מהסטודנטים לחשוב, להשיב ולנמק את תשובתם.

דילמה מסוג זה אינה רלוונטית רק לעוסקים בהוראה או בניהול בית ספר, אלא גם לסטודנטים בפקולטות ובחוגים דוגמת רפואה, סיעוד, ייעוץ, עבודה סוציאלית, פילוסופיה, משפטים ופסיכולוגיה. המצב הרצוי הוא שמרצים בכמה תחומי דעת ישתפו פעולה ויכתבו יחדיו ויגנטים המאפשרים ללמוד על אודות נושאים רבים. בשלב הראשון הסטודנטים מתבקשים לכתוב את תשובותיהם בלי לשתף בכך את חבריהם לקבוצה. הדבר מאפשר לכל אחד מהסטודנטים להביע את עמדתו בחופשיות, בלי לחשוש מביקורת על עמדותיו ועל ערכיו.

הסיפור מוצג בגוף שלישי והשאלה על אודות קבלת ההחלטה נשאלת בגוף שלישי, כיוון שמחקרים רבים הראו כי דרך הצגה כזו של הדילמה מסייעת לסטודנט לענות בלי שהלה יחוש כי עליו "להגן על עמדתו". מחקרים גם מראים שבמקרים רבים התגובה הראשונית משקפת את עמדתם ה"אמיתית" של הנשאלים. פינץ' (Finch, 1987) טוענת כי אם השאלה נשאלת בגוף שלישי, הסטודנטים אינם מרגישים שהם נשאלים "מה הם עצמם היו עושים במצב דומה" וחשים "מאוימים פחות". חוקרים אחרים הראו שאופן חשיפה עקיף כזה לדילמה מוסרית, יוצר "מרחק פסיכולוגי" אשר מאפשר לנשאלים לענות בכנות (Schoenberg & Ravdal, 2000).

השלב השני מבוסס על מודל "ששת כובעי החשיבה" של דה בונו (De Bono, 1999), או על וריאציות למיניהן למודל הזה. בשלב הזה המרצה מחלק את הסטודנטים בכיתה לשש קבוצות ומייעד תפקיד ספציפי ("כובע") לכל קבוצה: בעלי הכובע הלבן מחפשים רק עובדות, בעלי הכובע הצהוב מתמקדים ביתרונות, בעלי הכובע השחור מתמקדים בחסרונות, בעלי הכובע האדום מביעים רגשות, בעלי הכובע הירוק מחפשים פתרונות יצירתיים ובעלי הכובע הכחול מופקדים על ניהול התהליך (האחרונים פועלים כמשקיפים - הם מוודאים שכולם מבצעים את תפקידם ודנים במטלה שלהם, לא בנושאים אחרים).

אם המרצה רוצה בכך, ובייחוד אם התרגיל נערך בפעם הראשונה, הוא עצמו חובש את "הכובע הכחול". במקרה כזה הוא מחלק את הכיתה לחמש קבוצות בלבד; וריאציה זו למודל של דה בוונו (שם) נועדה לוודא שכל הסטודנטים מחפשים מידע ומנתחים אותו.

הרציונל של השלב הזה הוא שכל סטודנט חייב למלא את התפקיד אשר נקבע לו, גם אם תפקיד זה מנוגד לעמדה הראשונית שהוא ביטא בתשובה לשאלה בשלב הראשון. כך למשל סטודנט שבשלב הראשון כתב כי המורה צריכה ליידיע את הורי התלמידה, ובשלב השני קיבל תפקיד בקבוצה הדוגלת בשמירה על הסודיות, נאלץ לחפש טיעונים אשר מנוגדים לדעתו. הודות לכך מתחזקת החשיבה הביקורתית של הסטודנטים, שכן הם נדרשים להתמודד עם טיעונים אשר לא עלו בדעתם לפני כן. השלב השני הוא הקצר ביותר, ורק המרצה פעיל בו (מחלק את הלומדים לקבוצות ומסביר לכולם את תפקידם).

השלב השלישי כולל חיפוש אחר חומר רלוונטי המאפשר להתמודד עם הדילמה המוסרית שהוצגה בשלב הראשון. בשלב הזה המרצה פועל כמדריך מלווה (facilitator) אשר יוצר את סביבת הלמידה המתאימה, מאפשר לסטודנטים לחפש בעצמם מקורות מידע אמנים ומעודד אותם לחפש טיעונים שיחזקו את עמדתם. שיטה זו מפחיתה את הקונפליקטים בין הסטודנטים, כיוון שכל סטודנט יודע כי גם הסטודנטים האחרים "ממלאים תפקיד"; לפיכך הוויכוח איננו אישי, אלא לגופו של עניין. המרצה יכול להציע מקורות מידע מסוימים (ספרים, מאמרים וכן הלאה), אבל הוא אינו מקור הידע היחיד. למעשה, הוא מראה לסטודנטים הלכה למעשה שהם בונים בעצמם את הידע שלהם. תפקידו של המרצה לוודא שמקורות המידע אכן מהימנים, והוא יכול לסייע לסטודנטים אם הם זקוקים לעזרתו. הסטודנטים ממשיכים לחפש מידע גם מחוץ לכיתה, חוזרים לכיתה, משתפים את חבריהם לקבוצה במידע שמצאו ודנים בו יחד עם עמיתיהם ועם המרצה. השלב הזה הארוך ביותר ויכול להימשך כמה שיעורים (לפי הצורך).

בדילמה שלעיל בשלב השלישי הסטודנטים אשר מחפשים עובדות, יבדקו "מה אומרים על כך" החוק, חוזרי מנכ"ל, תקנון בית הספר, תקדימים משפטיים וכן הלאה; התלמידים אשר מתמקדים ביתרונות, יבחנו את ההשפעות החיוביות של החלטת המורה לתאר להורים את המצב (קבלת אחריות של ההורים לתוצאות מרחיקות הלכת של המשך היריון או הפסקתו); התלמידים אשר מתמקדים בחסרונות, יבחנו את ההשפעות השליליות של החלטה כזו (אובדן אמון של התלמידה במורה, ואולי גם של תלמידים אחרים שישמעו על כך); התלמידים אשר מתמקדים בצד הרגשי, צריכים לבחון את רגשותיהם של כל הנוגעים בדבר (התלמידה שסיפרה למורה, החבר שלה, המורה עצמה, הורי התלמידה); והסטודנטים אשר מחפשים פתרונות יצירתיים, יציעו פתרונות מגוונים לדילמה - פנייה לאחים בוגרים או לקרובת משפחה משמעותית של התלמידה, פנייה לרב (אם בית הספר הוא דתי) או לפסיכולוג, פנייה לארגון נשים דוגמת נעמ"ת או יצו וכן הלאה.

סטודנטים אשר מגיעים לכיתה ומשתפים את חבריהם במידע שהם גילו מחוץ לכיתה, מחזקים את טיעוני הקבוצה. בסיום השלב השלישי החברים בכל קבוצה מכירים את החומר הרלוונטי, אולם אין קשר בין הקבוצות. כך למשל בהקשר של הדילמה שלעיל סטודנטים מהקבוצה אשר מתמקדת בעובדות, יכולים להציג בכיתה את ההנחיות שמשדר החינוך פרסם בחוזרי מנכ"ל; הם יכולים להציג תקדימים משפטיים, אם היו תביעות של הורים או של גורמים אחרים; הם יכולים להציג מקרים דומים שקרו במדינות אחרות ומאמרים אשר דנים בנושאים רלוונטיים לדילמה (הזכות לפרטיות, חובת המורים והמנהלים וכן הלאה); כמו כן הם יכולים להסתייע בנתונים שפרסמה הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה.

בשלב הרביעי הסטודנטים מסכמים בקבוצותיהם את הדיון בנושא ומתכוננים להציג בפני כל הכיתה את המידע אשר מחזק את העמדה שלהם. בראש ובראשונה עליהם להבחין בין עיקר לטפל ולהחליט "מה חייבים להציג ועל מה אפשר לוותר". בשלב הזה הסטודנטים מעריכים את החומר שהם קראו, עורכים אינטגרציה בין מקורות המידע ומנסים להתמקד בעיקר. מיומנויות אלו נדרשות במהלך הלימודים של הסטודנטים (בכל המקצועות), כמו גם מחוץ לכותלי האקדמיה. כמו כן עליהם להחליט "מי יציג מה וכיצד", ולשם כך נחוצים שיתוף פעולה וחשיבה יצירתית. פרחי ההוראה צריכים להתמקד לא רק במידע שהם רוצים להציג ובדרכים להצגתו, אלא גם בהיבטים המוסריים של ההחלטות בכל מצב נתון אשר הם מציגים. עבודת צוות ושיתוף פעולה נדרשים בעולם העבודה של המאה ה-21 בכל מקצוע, ורצוי שפרחי ההוראה יתנסו בכך כדי להנחיל בהמשך את המיומנויות האלו לתלמידיהם.

חוקרים רבים הכירו בחשיבות של משחק תפקידים בהוראה (Davison, 1984; Duncombe & Heikkinen, 1988). במאה ה-21 הוקמו במוסדות להשכלה גבוהה מרכזי הדמיה (סימולציה) המאפשרים לבצע זאת בתנאים מיטביים. כיוון שכל אחד מהסטודנטים "לוהק" לתפקיד מסוים, הסטודנטים אינם מכירים את העמדות האמיתיות של עמיתיהם ופועלים בסביבה נטולת קונפליקטים אישיים. לדעתו של אנדרסון (Anderson, 1999), על המרצה למנוע קונפליקטים בכיתה כדי לאפשר למידה יעילה ודמוקרטית בתנאים מיטביים.

שאפר (Shaffer, 2009) מסביר שהאישיות נבנית תוך כדי אינטראקציה שלנו עם אחרים. הוא טוען כי יכולתנו להשתתף במשחק תפקידים מאפשרת לנו לראות את העולם מנקודת מבטם של אחרים ולגלות תפיסות נוספות. לפי באקר (Bakker, 2005), ההתמודדות עם אחרים מאפשרת לאדם לבחון את עמדותיו ולבנות אישיות עצמאית. בהקשר הזה הוא מזכיר מושג אשר חוקרים רבים השתמשו בו מאז תחילת המאה ה-20 - "העצמי שבמראה" (looking-glass self): בניית ה"אני" בהתבסס על

המסרים שהאדם מקבל מאחרים. גם לדעתו של גריפין (Griffin, 2006), יחסים בין אנשים נבנים כאשר האדם מנסה לברר את הערכים שהוא מאמין בהם ואת עמדותיו בדילמות מוסריות. קרבה בין בני אדם לא נוצרת רק כשאנשים מסכימים זה עם זה, אלא גם כשנוצר "שוויון רגשי" ביניהם המאפשר להם לגלות בהדרגה את עמדותיהם. החלוקה האקראית לקבוצות (בשלב השני) מאפשרת לסטודנטים לייצג עמדות "מוכתבות" (בשלב השלישי) בלי לגלות את עמדותיהם האמיתיות. רק אחרי שנוצר אמון בין חברי הקבוצה, הסטודנט יכול לחשוף בפניהם ללא חשש את העמדות והמחשבות שלו (בשלב מאוחר יותר, ורק אם הוא מעוניין בכך).

בשלב החמישי כל קבוצה מציגה את עבודתה לכלל הסטודנטים בכיתה. דרכי ההצגה האפשריות הן מגוונות: משחקי תפקידים, הרצאות קצרות, פוסטרים, יצירות אומנותיות, מצגות, סרטי וידאו וכן הלאה. הצגת העבודות בדרכים יצירתיות "מעוררת" את הצופים וגורמת להם להתעניין במידע אשר מוצג בפניהם. על חברי הקבוצות למצוא דרכי הצגה יצירתיות שיעוררו את סקרנות חבריהם, יתחשבו בהבדלים בין סגנונות הלמידה של הסטודנטים ויבטיחו שהמידע ייזכר לאורך זמן. לגיוון בדרכי ההצגה יש חשיבות רבה גם עבור המציגים עצמם: כמורים לעתיד עליהם להיות מודעים להטרונגיות של הלומדים בכל כיתה, ובהקשר הזה הצגת העבודה לכלל הסטודנטים מהווה הכנה טובה מאוד לעיסוק בהוראה (Kunter et al., 2013).

כיוון שהידע של כל הקבוצות מוצג לכלל הסטודנטים בכיתה, בסוף התהליך הם מתבקשים לדון בנושא מכל נקודות המבט. למרצה יש תפקיד מכריע בהבטחת דיון יעיל: עליו להקשיב לכולם, להקפיד על נייטרליות, לבקש הבהרות או הסברים, לעודד את הסטודנטים להציג דוגמאות רלוונטיות מחייהם שלהם, לקרוא לכולם להגיב עניינית ולבקש הצבעה של הסטודנטים בכמה שלבים של הדיון. לפעמים כדאי שההצבעה תהיה בשלט רחוק (קליקר) כדי למנוע לחץ חברתי או גרימת מבוכה לאחד הסטודנטים: תוצאות ההצבעה מוצגות גרפית על הלוח, ואף אחד מהסטודנטים אינו יודע כיצד הצביעו הסטודנטים האחרים). בשלב הזה מתקבלת אפוא תמונה שלמה של כל נקודות המבט. הדיון המשותף מבהיר שהמטרה איננה לגלות את התשובה הנכונה, אלא לחשוף את חילוקי הדעות וההבדלים בערכים ובנקודות המבט של הסטודנטים. באינטראקציה של אנשים עם אחרים הם אינם מגיבים פסיבית לסביבה מסוימת, אלא בונים בעצמם עולם בעל משמעות (בהתאם למסורת של הגישה הקונסטרוקטיביסטית).

בשלב השישי והאחרון מתקיימת הערכה רפלקטיבית של העבודה. למעשה, השלב הזה כולל שלושה סוגים משלימים של הערכה:

- הערכה עצמית (self-evaluation) - כל סטודנט מעריך את עבודתו ובוחר את הדרכים ליישום הפתרונות שהציע, בדילמות מוסריות אחרות אשר הוא עשוי להתמודד איתן. ההערכה העצמית מבוססת על רפלקציה מעמיקה של כל סטודנט. הלה אמור לבחון את העשייה שלו, "מה הוא למד וכיצד הוא למד", האתגרים שהיה עליו להתמודד איתם והדרכים אשר נקט כדי להתגבר על מכשולים. הוא יודע מה הייתה "תחושת הבטן" הראשונית שלו ומסוגל להעריך את תרומת התהליך שהוא חווה. הסטודנט אינו מעריך את עבודתו באמצעות ציון מספרי, אלא מבסס את הערכתו המילולית המעמיקה על רפלקציה המתבצעת במשך כל התהליך (בעזרת שאלות שהמרצה מציג).
 - הערכת עמיתים (peer evaluation) - הסטודנטים מעריכים את עבודתם של עמיתיהם שהתבקשו לבצע משימות דומות, ולכן הם יכולים להשוות בין עבודותיהם של סטודנטים וללמוד מניסיונם. הם יכולים להעריך את עבודתם של חבריהם לקבוצה הקטנה, ומהשלב החמישי ואילך גם את הצגת העבודות של כל שאר הסטודנטים בכיתה - הן את התוכן (רלוונטיות הטיעונים, איכות המקורות וכן הלאה), הן את אופן ההצגה (עניין, מקוריות וכן הלאה). גם ההערכה הזו אינה מספרית, אלא מילולית ומבוססת על רפלקציה של התהליך. אם הסטודנטים אינם מנוסים בהערכת עמיתים, רצוי שהמרצה ישאל שאלות מנחות. אולם אם הסטודנטים בקיאים ומורגלים בהערכה זו, הם אינם זקוקים לשאלות מנחות כדי להעריך את עבודת עמיתיהם.
 - הערכה מלמעלה למטה (top-down evaluation) - בסוג ההערכה הזה המרצה הוא המעריך. הוא בעל הידע והניסיון, והוא זה שפיקח על התהליך והתרשם באופן בלתי-אמצעי מעבודתו של כל סטודנט ומעבודתה של כל קבוצה.
- כיוון שלהערכה יש חלק חשוב מאוד בתהליך, יש להתכונן אליה כראוי כבר מהשלב הראשון. אם המרצה מסתפק בדרישה לרפלקציה, הוא עלול לקבל תגובות סתמיות דוגמת "הנושא היה מעניין/קל/קשה". במקרה כזה אין תהליך רפלקטיבי אמיתי, אלא תגובה שהיא בבחינת "לצאת ידי חובה". המרצה צריך להדגים לסטודנטים מהי רפלקציה במהלך כל השלבים, ואף לעודד אותם לבצע את התהליך הרפלקטיבי בכל שלב. זהו תהליך משמעותי אשר מקשר בין חוויית הלמידה בהווה לחוויית למידה (דומות או אחרות) בעבר, כמו גם בין הלמידה הנוכחית ליישומה העתידי האפשרי בחיי היום-יום של הסטודנט. סקירה ברורה ויעילה של המרצה על אודות התהליך הרפלקטיבי והקריטריונים לבחינה רפלקטיבית מראה לסטודנט שבתחילת התהליך הוא היה צרכן ידע, ואילו בסופו הוא יצרן ידע. כל סטודנט יכול לבחון בעצמו רפלקטיבית את התהליך הזה, לחשוב על אודותיו ולסקור את הדרך שהוא עבר.

רוג'רס (Rogers, 2001) מציע שהמרצים יסייעו לסטודנטים לערוך את הרפלקציה באמצעות שאילת שאלות ספציפיות על אודות התהליך, או ביצוע של משימה כלשהי - כמו למשל כתיבת מכתב אשר מפרט את הצעדים שנקטו כדי להתמודד עם אתגרים ובעיות. כפי שצוין לעיל, רצוי לערוך רפלקציה בכל שלב של התהליך. כך למשל בשלב הראשון כל סטודנט יכול לתאר את עמדתו באשר לדילמה שהוצגה, את הנימוקים לעמדתו וכן הלאה. בשלב השני הוא יכול לכתוב על אודות תחושתו בעת שקיבל תפקיד ("כובע") אשר תאם או לא תאם את עמדתו הראשונית. בשלב השלישי הוא יכול לבחון רפלקטיבית את אופן חיפוש המידע, את האמצעים אשר נקט כדי לברר שמקור המידע מהימן, את הדברים שהפתיעו אותו במקורות מידע מסוימים, את קשייו למצוא מידע רלוונטי, את הדרכים שלו להתגבר על מכשולים במציאת מידע רלוונטי וכן הלאה. בשלב הרביעי הוא יכול לתאר את אופן קבלת ההחלטות בנושא הצגת העבודה (מה ואיך יוצג לכלל הכיתה), את תחושתו באשר לדרך קבלת ההחלטות, את האינטראקציה בינו לבין חברי הקבוצה האחרים ואת תרומתו האישית לעבודה הקבוצתית. בתום השלב החמישי כל סטודנט יכול לבחון רפלקטיבית את תהליך הצגת המידע של כל קבוצה, כמו גם את הרגשות והמחשבות שלו כששמע את העמדות של הקבוצות האחרות. חשוב שבכל שלב המרצה יודא כי מוקצה די זמן לביצוע הרפלקציה. הקצאת זמן מבהירה לסטודנטים שהמרצה מחשיב מאוד את המשימה, והדבר מעודד אותם להכין את המשימה בצורה יסודית ורצינית - כתיבת יומן רפלקטיבי, כתיבת בלוג, או כל דרך אחרת שהסטודנטים רוצים בה. אם התקיימה בחינה רפלקטיבית במשך כל התהליך, אזי ההערכה המעצבת (formative evaluation) הזו מקילה את הכנת ההערכה המסכמת (summative evaluation) בשלב השישי. בשלב השישי כל סטודנט יכול לבחון שוב את הרפלקציות שערך בשלבים הקודמים כדי לגבש את ההערכה העצמית והערכת העמיתים.

הערכת העבודות איננה הפתעה המתגלה לסטודנטים בסוף התהליך. הסטודנטים יודעים מלכתחילה שיצטרכו לבצע הערכה של העבודות, לרבות הערכה עצמית, והדבר מעודד אותם להשקיע יותר, לשתף פעולה וכן הלאה. הם חשים כי המרצה רואה בהם אנשים בוגרים אשר רוצים ללמוד, אנשים שהם בעלי ידע וערכים ומוכנים לשתף בהם את עמיתיהם. בהקשר של פרחי הוראה יש להערכה תפקיד נוסף: הכנת הלומדים להתמודדות עם דילמות בנושא ההערכה - חוסר אובייקטיביות של המעריך, הערכה נמוכה של עבודת אדם קרוב וכן הלאה.

המרצה קובע את המשקל היחסי של כל אחת מההערכות בסוף התהליך. הדרך הקלה ביותר (כמו למשל 25% להערכה העצמית, 25% להערכת העמיתים ו-50% להערכת המרצה) אינה בהכרח הדרך המומלצת, ובנושא זה יש מקום לחשיבה יצירתית של המרצה. כך למשל הוא יכול להחליט שאם כל אחד משלושת סוגי ההערכה פֶּלֶל גם

הערכה כמותית (ציון מספרי), אזי במקרה שהפער בין הציונים איננו משמעותי הסטודנט יקבל את הציון הגבוה מבין השלושה (אם הפער משמעותי, אזי השיטה הזו אינה הוגנת). חשוב מאוד שהמרצה יסביר לסטודנטים את שיטת ההערכה ואת הסיבות לבחירתו בה, וזאת על מנת להוכיח להם כי הליך ההערכה הוגן ואינו מעניק עדיפות לסטודנטים מסוימים או לקבוצה מסוימת.

יישום המודל וממצאים ראשוניים

במהלך שנת 2017 הוצג המודל בפרויקט בין-לאומי שעניינו חינוך לאזרחות ולדמוקרטיה. האיחוד האירופי מממן את ההשתתפות בתוכנית CURE במשך שלוש שנים; בתוכנית משתתפים מרצים מ-18 מוסדות להשכלה גבוהה בשש מדינות: ישראל, גאורגיה, אסטוניה, אוסטרליה, פולין ואנגליה. לפי העקרונות של תוכנית CURE, המרצים אמורים לפתח קורסים (או חלקי קורסים) ששיטות ההוראה בהם יהיו חדישות. בשנה השנייה להשתתפות בתוכנית יש לבצע מחקר חלוץ (פיילוט) אשר יבדוק "מה עובד היטב ומה רצוי לשפר", ובשנה השלישית מתחילים להטמיע את הקורסים החדשים במוסדות להשכלה גבוהה. חלק מהנוכחים בפרויקט הבין-לאומי אשר משתתפים בתוכנית CURE, גילו עניין במודל וביקשו ליישם אותו בקורסים החדשים כבר בשנה הראשונה.

בשנת 2017 נערך ניסיון ליישם את המודל בשתי מכללות להכשרת מורים בישראל, אחת בצפון הארץ והאחרת בירושלים. המרצה במכללה בירושלים נחשף למודל במסגרת השתתפותו בתוכנית CURE, ולאחר קבלת הנחיות נוספות החל ליישם אותו בקורס "חינוך ערכי מוסרי" אשר מיועד לעשרים סטודנטים בשנה ד' במסלול לחינוך בלתי-פורמלי. כמו כן הוא השתמש במודל זה בשתי השתלמויות מורים; בהשתלמות אחת השתתפו 25 מורים לאזרחות, ובהשתלמות האחרת השתתפו 25 מדריכים של מורים לאזרחות (לרבות המפקחות על הוראת מקצוע זה).

במכללה הצפונית נחשפו למודל 55 פרחי הוראה שלמדו לתואר ראשון (במגוון חוגים), 20 מורים בפועל שהשתתפו בקורס בנושא רב-תרבותיות בלימודיהם לתואר שני ו-50 סטודנטים שלמדו בתוכנית הסבה להוראת אנגלית. בכל אחד מהמקרים האלה אחד הנושאים בקורס נלמד בהתבסס על המודל, ואילו נושאים אחרים נלמדו בשיטות אחרות. בקורס בנושא רב-תרבותיות הצגתי לסטודנטים דילמה שעניינה היה הדרך הרצויה לחגוג את החגים בכיתה רב-תרבותית; בקורס ההסבה להוראת אנגלית הוצגה דילמה שעניינה אפליה מתקנת; בקורס שהשתתפו בו סטודנטים לתואר ראשון מכמה חוגים, עניינה של הדילמה היה אתיקה בהערכה באמצעות מבחנים משווים. המודל הוצג גם לקבוצה של 25 מרצים מחו"ל (אלה הגיעו להשתלמות מקצועית במכללה הצפונית

בהזמנת משרד החוץ). לקבוצה הזו הצגתי דילמה שעניינה האפשרות לבצע בדיקה גנטית כדי לדעת אם הנבדק עלול לחלות במחלות מסוימות.

ממצאים ראשוניים

המשתתפים אשר נחשפו למודל במכללה הירושלמית, כתבו ברפלקציות שלהם שהשימוש במודל "מפתח את החשיבה", "מוסיף נקודות מבט שונות" ו"מאפשר להציג עמדות המבוססות על ידע עיוני ועל רגשות". המרצה ציין ש"בשיח הושמעו מגוון דעות, והייתה הקשבה אמיתית לדעות מנוגדות". בקבוצת המדריכים המקצועיים לאזרחות המרצה הציג דילמה שעניינה הטיפול בתושבים אפריקאים אשר הגיעו לארץ באופן לא חוקי. בהקשר הזה הוזכרו מושגים דוגמת פליטים, מסתננים ומהגרי עבודה, ונשאלה שאלה בנושא הבחירה בין גירוש לבין אופן טיפול אחר באוכלוסייה זו המונה כ-40,000 איש. זהו נושא אקטואלי השנוי במחלוקת, ולכן הגיוני מאוד ללמדו בשיעורי אזרחות.

המרצה שלימד את הנושא בהתבסס על מודל ה-DBM, דיווח כי "זו הייתה התנסות נפלאה[...] המשתתפים התלהבון[...] יצאתי מעודד, מכיוון שמדובר על אנשים שידריכו את המורים[...] יעל גוראון, המפמ"רית לאזרחות, ביקשה לשלוח לה פרטים על המודל על מנת שהיא תפרסם אותו". כמו כן הוא דיווח שהמשתתפים "נכנסו לתפקיד, חיפשו חומרים, הציגו עמדות מנומקות". כפי שצוין לעיל, מרצה זה התנסה ביישום המודל בקרב שלוש קבוצות; הוא הצביע גם על כמה חסרונות של המודל: "זה לוקח המון זמן", "זה דורש הרבה הכנה מראש". אחת המסקנות שלו הייתה שאם יש מצוקת זמן, הוא יוותר על ההערכה העצמית ועל הערכת העמיתים ויסתפק בהערכה שלו. לדעתו, אחד היתרונות של המודל הוא הגמישות: אפשר ליישם את כל המודל או חלק ממנו, לפי צורכי המרצה והלומדים.

דברים דומים לאלה שהשמיעו המשתתפים במכללה הירושלמית, השמיעו גם הסטודנטים אשר למדו במכללה בצפון הארץ. באחת הקבוצות במכללה זו שהמודל יושם בהן, סטודנטים הציגו לחבריהם את המידע הרלוונטי בנושא של הבעת רגשות באמצעות "ספת הפסיכולוג": המציגים שכבו על הספה "לפי התור" והשמיעו את טיעוניהם באשר להוראה בכיתה רב-תרבותית. בקבוצה אחרת הסטודנטים הציגו את טיעוניהם באמצעות סרטון וידאו קצר שמצאו ברשת האינטרנט, ולאחר מכן ביקשו מחברי הקבוצות האחרות להגיב למידע אשר הוצג. בקבוצה שלישית הסטודנטים חילקו שאלון קצר, הסטודנטים האחרים ענו עליו בכיתה בתוך כמה דקות, ולאחר מכן חברי הקבוצה הציגו את טיעוניהם באשר לדילמה הנדונה.

אחת הסטודנטיות ציינה ברפלקציה כי "למדתי שיטת חשיבה שעוזרת לי במקומות אחרים". אף שהסטודנטית הזו לא השתמשה במושג "העברה" (transfer), ברור כי זו הייתה כוונתה. סטודנטית אחרת ציינה את החשיבה הביקורתית והאווירה הנעימה בכיתה: "זו הפעם הראשונה שנחשפתי לכמה השקפות לגבי אותו נושא, והכול בלי צעקות ובלי ויכוחים". סטודנטים אחרים הצביעו על היצירתיות של המודל: "זה מעודד חשיבה מחוץ לקופסה". אחד הסטודנטים בקבוצת ההסבה להוראה התלהב מאוד מהמודל וכתב: "זה היה תהליך מרתק! אני כבר חושב כיצד להשתמש במודל הזה בכיתה שבה אני מלמד בתיכון". עם זאת, הם הצביעו גם על הקשיים שהיו בעבודה בקבוצות: "זה לקח הרבה זמן למצוא חומר מתאים", "לא קל לעבוד עם כל חברי הקבוצה", "לא כל חברי הקבוצה עבדו באותה מידה".

התקיימו מספר שיחות בין שני המרצים אשר לימדו לפי מודל ה-DBM בשתי המכללות להכשרת מורים. הם גילו שמהרפלקציות של הסטודנטים עולות תמות דומות, והשניים עמדו על כמה נקודות עיקריות אשר כדאי לבחון ביסודיות. כך למשל חלק מהסטודנטים הירושלמים טענו ש"זה היה קל, זה היה כייפי", ואחד מהם כתב ש"הרגשתי שצריך לתת בסיס תאורטי רחב יותר". השאלה העולה מהדברים עוסקת בעצם ההוראה בשיטות מגוונות. הסטודנטים קיבלו ידע מעמיק ונרחב, אולם הם לא היו מודעים לכך. מחד גיסא, אפשר לטעון כי "זה מצוין שאפשר ללמד נושא מורכב בצורה קלה ונעימה". מאידך גיסא, אפשר לראות בעייתיות בכך שהסטודנטים מעריכים יותר הוראה פרונטלית מסורתית (אף כי הם חושבים שהיא משעממת יותר). לפעמים דומה ששני הצדדים נצמדים לסגנון ההוראה השמרני: המרצים חושבים כי תפקידם העיקרי הוא להעביר ידע, והסטודנטים חושבים שעליהם "לספוג" את הידע המועבר אליהם. לסגנון הוראה זה יש יתרונות (כמו למשל העברה מהירה של חומר לימוד אקדמי איכותי בידי מומחים), אבל גם חסרונות - ביחוד לנוכח הנטייה של הדור הצעיר "להשתעמם מהר" ולחפש גירויים חדשים.

הבצגת המודל הודגש תחילה תמיד הפן היישומי, ורק לאחר מכן נדון הפן התאורטי: למשתתפים הוצגה דילמה מוסרית (לכל קבוצה הוצגה דילמה אחרת, בהתאם למאפיינים הספציפיים של המשתתפים), ורק לאחר התנסותם בכל השלבים הוצגו להם הנחות היסוד של המודל. בכל הקבוצות המשתתפים היו אנשי חינוך או פרחי הוראה, והמטרה הייתה שהם יוכלו ללמד לפי אותו המודל את תלמידיהם. במהלך הכשרתם להוראה, כמו גם במהלך השתלמויותיהם כמורים, אנשי חינוך נחשפים למגוון שיטות הוראה כדי שיהיו מסוגלים להתאים את דרכי הלימוד שלהם לצורכי הלומדים. לשם כך הם מקבלים בהכשרה ובהשתלמויות מגוון של כלים לשימוש עתידי.

הניסיון שנצבר עד היום בשתי המכללות, נָשם נחשפו למודל כ-220 סטודנטים ומורים, מלמד כי לא תמיד קל ליישם את כל שלבי המודל. כך למשל קרה בסדנה

שהמנחה לא הכירה "מראש" את המשתתפים בה (25 מרצים מאוניברסיטאות בחו"ל): בשלב שהמשתתפים התחלקו לקבוצות בהתבסס על שיטת דה בונו אשר הוזכרה לעיל (De Bono, 1999), הקבוצות שהתבקשו להתמקד בהבעת רגשות או במציאת פתרונות יצירתיים התקשו בכך. מומלץ אפוא למרצים המעוניינים ליישם את המודל, לוודא מלכתחילה שהסטודנטים מבינים היטב את כל השלבים. כמו כן ייתכן שעליהם לתת את "הכובע הירוק" לסטודנטים אשר ידועים כיצירתיים. אפשרות נוספת היא לראות במודל דגם בסיסי בלבד ולערוך בו שינויים (בהתאם לנושאים שהמרצים מעוניינים להדגיש, או לצרכים של אוכלוסיית הסטודנטים בכל אחד מהמוסדות להשכלה גבוהה). כך למשל בשלב השני אפשר להסתפק בחלוקה לשלוש קבוצות - קבוצה הבוחנת עובדות, קבוצה הבוחנת יתרונות וקבוצה הבוחנת חסרונות (כלומר לוותר על הכובע האדום והכובע הירוק). כמו כן מרצים המעוניינים רק בהערכה מסורתית "מלמעלה למטה" (top-down), יכולים לוותר על ההערכה העצמית או על הערכת העמיתים.

שילוב בין כמה שיטות הערכה

קיימות דעות שונות באשר לסוגי ההערכה השונים. מורגן (Morgan, 2017) טוענת שהסטודנטים אינם מנוסים בביצוע ההערכה, שסיבות אישיות עלולות להשפיע על שיקול הדעת שלהם וכן הלאה, ולכן חשוב שהמרצה יאמין ביעילות אמצעי ההערכה אשר הוא בוחר להשתמש בהם. נמצא כי חלק מהסטודנטים מסרבים לבצע הערכת עמיתים (Sengupta, 1998), כיוון שהדבר יכול לגרום לקונפליקטים מיותרים או להערכה לא מדויקת (ציונים גבוהים מדי). לעומת זאת, נמצא כי הפער בין הציון שהעניק הסטודנט עצמו (הערכה עצמית) לבין הציון שהעניק המרצה לא היה משמעותי: במחקר כמותי במכללה הצפונית שבחן את ההבדלים בין הערכת המרצה לבין ההערכה העצמית של פרחי הוראה ושל מורים בפועל, לא נמצאו הבדלים משמעותיים בין הציונים שהסטודנטים העניקו לעצמם לבין הציונים שהמרצה העניק להם.

במחקר מעקב (Reichman, 2017a) הסטודנטים בסמינריונים (פרחי הוראה ומורים בפועל) התבקשו לבצע הערכה עצמית, ובד בבד בוצעה הערכה בידי המרצה. כלי ההערכה היה מחוון להערכת עבודה סמינריונית: המרצים באותה המכללה מחויבים להעריך לפי המחוון הזה את עבודות הסטודנטים. המחוון מפרט את מספר הנקודות שיוענקו עבור כל חלק של העבודה (כמו גם פירוט של הדרישות הספציפיות בכל חלק): מבנה העבודה - שתי נקודות, שם העבודה - שתי נקודות, תוכן עניינים - נקודה אחת, תקציר - חמש נקודות, מבוא - חמש נקודות, סקירת ספרות - 20 נקודות, מתודולוגיה - 15 נקודות, ניתוח הממצאים - 20 נקודות, דיון - 15 נקודות, מקורות - חמש נקודות, לשון - חמש נקודות, תהליך העבודה - חמש נקודות. המרצה הודיעה מלכתחילה שהפרש של

למעלה מתשע נקודות בין שני סוגי ההערכה, יוגדר כהפרש "משמעותי". הסטודנטים התבקשו לא רק להעניק לעצמם ציון מספרי, אלא גם לערוך רפלקציה לתהליך ההערכה ולהסביר מילולית את הסיבות להורדת נקודות. כך למשל אם הסטודנט העניק לסקירת הספרות של העבודה 10 או 15 נקודות (מרב הנקודות שאפשר לקבל בחלק זה הוא 20 נקודות), היה עליו להסביר מילולית את הורדת הנקודות בחלק זה (מקורות הספרות אינם עדכניים, השילוב בין המאמרים אינו מוצלח וכן הלאה).

במחקר המעקב הזה השתתפו 99 סטודנטים שכתבו עבודות סמינריוניות - 62 עבודות לתואר ראשון ו-37 עבודות לתואר שני. התוצאות הראו שהפער בין הציונים אשר הסטודנטים העניקו לעצמם לבין הציונים אשר העניק המרצה לא היה משמעותי (הציון הממוצע שהעניק המרצה היה נמוך מהציון הממוצע שהסטודנטים העניקו לעצמם בשש נקודות בלבד). נמצא כי הסטודנטים לתואר שני כגבוהה יותר מאשר הסטודנטים לתואר ראשון העריכו את איכות העבודה הסמינריונית שלהם (הציון הממוצע היה 90 לעומת 88, $p=.054$). כמו כן אפשר לטעון שאף כי הסטודנטים העריכו את איכות עבודתם כגבוהה יותר באופן מובהק מהערכתו של המרצה אותה (88 לעומת 82 בקרב סטודנטים לתואר ראשון, $p<.01$; 90 לעומת 84 בקרב סטודנטים לתואר שני, $p<.01$), הרי ההבדל הזה בהערכה מוצדק בשל הצלחתו של התהליך שאפשר לסטודנטים להבין בצורה מעמיקה את אופן הלמידה שלהם. הסטודנטים דיווחו שהקריטריונים להערכה עזרו להם לשפר את עבודתם, כמו גם שהם עשויים להשתמש בידע אשר רכשו בתהליך ההערכה הזה גם בהערכת עבודות דומות. בתהליך כזה הסטודנטים לומדים להעריך את חשיבות ההכנה היסודית ומגבירים את ביטחונם העצמי בידע הקודם שלהם (ידע שהם רכשו תחילה בעצמם או בקבוצות קטנות, ולאחר מכן יחד עם כלל הכיתה). נוסף על כך, הם מסוגלים להעריך את הלמידה שלהם ושל חבריהם לפי קריטריונים שנקבעו, והדבר מאפשר פיתוח של מיומנויות מטא-קוגניטיביות (חשיבה על חשיבה). זהו תהליך של למידה פעילה המתרחשת הן באופן אישי, הן באופן שיתופי. אם תהליך זה מתקיים גם בשיעורים אחרים (באלה נדונות דילמות אחרות), הוא הופך טבעי ויכול להשפיע על ההתמודדות העתידית של הלומדים עם דילמות אחרות.

חשיבה, רפלקציה והערכה הן מיומנויות הכרחיות בפתרון בעיות. בחינה רפלקטיבית של הקריטריונים להערכה עצמית מאפשרת לסטודנטים להבין טוב יותר את תהליך החשיבה שלהם ולהשתמש במיומנויות האלו בהמשך חייהם (Vidgergor & Sela, 2017). הובר ולוי-ורד (Huber & Levy-Vered, 2017) מציינות יתרונות נוספים של שיטת ההערכה המעצבת: יצירת תהליך של למידה מתמדת, מתן אפשרויות רבות יותר לסטודנט להצליח ומתן אפשרות למרצה לקבל משוב גם במהלך הקורס עצמו (ולא רק בסופו). חשוב לציין כי המרצים אינם חייבים לאמץ את שלוש שיטות ההערכה שמודל ה-DBM מציע, אלא יכולים להסתפק באחת או שתיים מהן.

דין

למרצים ולסטודנטים במוסדות להשכלה גבוהה יש ציפיות ברורות ודומות. למרצים יש זהות אישית ומקצועית ברורה, זהות אשר מבוססת על ביטחון בידע שהם רכשו בעמל רב במשך השנים ומעוניינים לחשוף בפני הסטודנטים. הם רגילים להרצות, בטוחים שהם עושים זאת היטב ומאמינים כי העובדה ששיטה זו רווחת במשך שנים רבות כל כך בכל המוסדות להשכלה גבוהה בעולם, מוכיחה את יעילותה. כמו כן המרצים סבורים שהם משפיעים באופן ישיר וזהה על תהליך הלמידה של הסטודנטים. לעיתים הם מצפים לכך שהסטודנטים יישבו בשקט בכיתה, יקשיבו, יסכמו את ההרצאות ושאלו שאלות אם דבר מה אינו ברור להם (Borghi, Mainardes, & Silva, 2016).

הסטודנטים מגיעים למוסדות להשכלה גבוהה אחרי 12 שנות לימוד שבמהלכן היו רגילים לשבת בכיתות, להקשיב למורים, לסכם את דבריהם, ללמוד בעל-פה ולחזור על הדברים במבחנים. בהתאם לכך הם מצפים לקבל "את החומר" מהמרצים, ללמוד אותו ולהוכיח באמצעות מבחן או עבודה שהם אכן "שולטים בחומר הזה". סטודנטים בעלי מוטיבציה נמוכה מתקשים להכין עבודה מעמיקה המצריכה חשיבה עצמאית. הציפיות של המרצים תואמות אפוא למדי את אלו של הסטודנטים, ולכן כל שינוי בדרכי ההוראה מצריך הכנה של שני הצדדים ועידודם להקשיב לאחרים ולהגיב בצורה עניינית ואמפתית.

על מנת ליישם שינוי בשיטות ההוראה ולצמצם את ההתנגדות לו, יש לשכנע את שני הצדדים בחיוניות השינוי. צריך להסביר למרצים שהידע והניסיון שלהם חשובים ומוערכים, אולם נדרשת הוראה חווייתית אשר תקרב את הסטודנטים ותגרום להם ללמוד מתוך עניין. יש להבהיר להם שיקבלו תמיכה, ולבסוף יצאו נשכרים מהשינוי. כמו כן צריך לשכנע אותם ששיטות הוראה אשר בעבר היו יעילות, אינן יעילות עוד: הטכנולוגיה מאפשרת לכולם נגישות למידע, והסטודנטים תוהים מדוע עליהם ללמוד דברים שאינם רלוונטיים לחייהם, או לשבת בכיתה במקום לקרוא את חומרי הלימוד בביתם. במציאות המתאפיינת בשינויים טכנולוגיים וחברתיים מהירים, על שיטות הלימוד לגרום ללמידה להיות רלוונטית ומעניינת. הסטודנטים יכולים "ללמוד מהבית" כל נושא כמעט, ועל המרצים לעשות כל מאמץ כדי להמשיך להיות רלוונטיים.

בד בבד יש הטוענים כי על מנת להקטין את ההתנגדות הסטודנטים לשינוי בשיטות ההוראה, חשוב להסביר להם שלא מצפים מהם "ללמוד הכול לבד" (Ford, Ford, & Money et al., 2017; D'Amelio, 2008). המרצים והסטודנטים יוצאים למסע משותף, מסע מסקרן שפוקס (1998) תופס כ"הרפתקה אינטלקטואלית" המיטיבה עם שני הצדדים. מסע כזה אפשרי רק בסביבה בטוחה ולא שיפוטית, סביבה שהאווירה השוררת בה מעודדת שיתוף פעולה עם עמיתים, ובדיקת רעיונות; בסביבה כזו תיתכן צמיחה

אישית. המרצים רגילים להרצות (ולדעת כי גם עמיתיהם מרצים), וקשה להם "לוותר על שליטה" במתרחש בכיתה - להיות מוכנים לכך שהסטודנטים יחפשו מידע במקורות לא אמינים, יבינו את המידע הזה באופן שגוי וכן הלאה. הצורך בשינוי אינו ברור למרצים, ואת הסיכון שבשינוי הם תופסים כגדול יותר מהסיכון שבחוסר שינוי. עליהם להבין כי כיום תפקידם חשוב מתמיד, כיוון שהם צריכים "לתווך את המידע" ולעזור לסטודנטים להיות לומדים עצמאיים אשר מסוגלים לנתח מצבים באופן ביקורתי ויצירתי.

דבריו של כהן (2010) מחזקים את העמדה הזו. הסטודנט, בהנחייתו של המרצה, בונה ידע בצורה פעילה; הוא מבין שהידע קיים בכל מקום ויכול להשתנות. על הלומד גלות פתיחות: להיות מסוגל לשנות את עמדותיו לנוכח מידע חדש שהתגלה, להבין כי הידע שהוא רוכש במקום אחד עשוי לסייע לו במקום אחר וכן הלאה.

הוראה מבוססת דילמות מוסריות אינה שיטת הוראה קלה או פשוטה. היא גם מנוגדת לפרקטיקה השכיחה במוסדות להשכלה גבוהה - הוראה "מוכוונת שינון" והערכת למידה המתמקדת במתן משוב של המרצים לידע שהלומדים גילו בבחינה או בעבודה (Boud & Falchikov, 2007). לפי גרובר (Gruber, 2009), חלק מהמרצים מרגישים שאינם מומחים בנושא של הוראה מבוססת דילמות מוסריות; הם חוששים שהוראה כזו תארך זמן רב, וגם חוששים כי דיון בערכים שנויים במחלוקת יגרום לסכסוכים בין הסטודנטים ולהקצנה בכיתות. לעומת זאת חוקרים אחרים טוענים שהעיסוק בדילמות יכול לעורר עניין בנושא הנלמד, ונקיטת גישה קונסטרוקטיביסטית יכולה להוביל לדיון מעמיק יותר בו (Patry et al., 2017). להוראה מבוססת דילמות מוסריות יש פוטנציאל של ממש לכוון דגם אחר של למידה. מודל ה-DBM (Reichman, 2017b) מציע דרך המאפשרת למידה עצמאית, למידה בקבוצות, הערכה עצמית, הערכת עמיתים, ורק לבסוף הערכה של המרצה. המיומנויות שהסטודנטים רוכשים בלימודיהם, יעזרו להם להתמודד בהמשך עם אתגרים המצריכים למידה מתמדת. בוגרים רבים של המוסדות להשכלה גבוהה יצטרכו לשנות את עיסוקם כמה פעמים במהלך חייהם, ותהליך ההתמודדות שלהם עם דילמות במהלך לימודיהם יכין אותם לדרישות המציאות - למידה עצמאית לאורך החיים, יכולת לעבוד בצוות ושיתוף פעולה עם אנשים בעלי דעות וערכים שונים משלהם.

במהלך התמודדותם עם דילמות, הסטודנטים רוכשים ידע רלוונטי ומפתחים מיומנויות למידה שיאפשרו להם ללמוד נושאים חדשים. ההתמודדות עם דילמות גם מאפשרת להם לאמץ ערכים מוסריים. ערכים אלה הכרחיים בעולם פוסטמודרני - עולם שלעיתים דומה כי הכול מותר בו, ולכל הרעיונות האידאולוגיים יש מקום בו. בעולם כזה לפעמים הפוליטיקאים מנצלים את חששות הציבור כדי לקדם מטרות אישיות שחלקן מסוכנות. בוגרי המוסדות להשכלה גבוהה מפתחים חשיבה ביקורתית והתנהגות מוסרית בתקופת הלימודים, ולכן יוכלו להתמודד טוב יותר עם אתגרי העתיד בתחום

המקצועי ובתחום האישי. ארצ'ר (Archer, 2012) רואה בתהליך הרפלקטיבי חובה מוסרית (reflexive imperative) של המוסדות להשכלה גבוהה וטוענת שהוא הכרחי בעולם פוסטמודרני המשתנה במהירות, עולם אשר אי-אפשר לחזות בו את העתיד.

אחד היתרונות של המודל המוצע הוא גמישותו: כל מרצה יכול להחליט לוותר על שלב מסוים במודל (למשל על ההערכה או על הרפלקציה), וזאת אף שהמכלול של ששת השלבים יוצר שלם הגדול מסך כל השלבים. למרות יתרונותיו הבולטים של המודל יש לו גם כמה חסרונות. כך למשל בשל התבססותו על דילמות מוסריות הוא אינו מתאים להוראת מקצועות דוגמת מתמטיקה ופיזיקה, אלא בעיקר להוראת מקצועות במדעי החברה ובמדעי הרוח. כפי שצוין לעיל, גם רצוי להכיר היטב את תלמידי הכיתה לפני תחילת השימוש במודל ה-DBM לצורכי הוראה. היכרות זו רצויה כדי להימנע מכך שסטודנטים יצירתיים פחות יקבלו את "הכובע הירוק" דווקא (התמקדות ביצירתיות), או שסטודנטים מופנמים יקבלו את "הכובע האדום" ויצטרכו להתמקד בהתמודדות רגשית עם חבריהם. היכרות עם הסטודנטים גם תעזור למרצה לקבוע לוח זמנים הגיוני לביצוע המשימות, כזה התואם את הנושא הנלמד ואת מידת ההעמקה הרצויה בנושא זה. לוח הזמנים מכתוב את כמות החומר שהסטודנטים יצטרכו לקרוא, כמו גם את משך הזמן שהם יכולים לעבוד בו כקבוצה (בכיתה ומחוצה לה). חיסרון נוסף הוא עבודת ההכנה הרבה הנדרשת מהמרצה כדי להשתמש במודל. יש להניח כי ככל שהמרצים יתנסו בהוראת המודל מספר רב יותר של פעמים, הם ישפרו את המיומנויות שלהם ויוכלו לערוך במודל וריאציות המאפשרות להתאימו למקצועות הנלמדים ולצורכי הלומדים.

כפי שצוין לעיל, המודל הוצג באחד הפרויקטים הבין-לאומיים אשר מממן האיחוד האירופי (תוכנית CURE), פרויקט שמטרתו היא להציע דרכים יצירתיות להוראת החינוך לאזרחות ולדמוקרטיה. בשנה האקדמית הקרובה כמה מרצים יישמו את המודל בקורסים שיילמדו בכמה מוסדות להשכלה גבוהה. מומלץ שיעילות היישום תיבדק במחקר כמותי ובמחקר איכותני, וזאת באמצעות עריכת ראיונות עם סטודנטים ומרצים או באמצעות תצפיות בשיעורים. כמו כן מומלץ לבדוק את יעילות המודל באמצעות הוראת נושא מסוים בשתי קבוצות: קבוצת ניסוי (שם ההוראה תהיה לפי המודל) וקבוצת ביקורת. אותם המרצים ילמדו את שתי הקבוצות כדי למזער את ההשפעה של זהות המרצה על מידת היעילות של המודל. בהתאם לתוצאות שיתקבלו, ייבחנו דרכים לשיפור נוסף של המודל.

לסיכום: קיימת הסכמה בין אנשי החינוך שהוראה מיטבית מתחשבת בצרכים האישיים של הלומדים ומתאימה את עצמה אליהם. לא קיימת שיטה הוראה אידאולית אחת ויחידה, והמודל המתואר במאמר זה הוא בבחינת כלי נוסף בארגז הכלים של המרצים. למרצים יש חופש אקדמי לבחור את הנושאים אשר הם מלמדים ואת דרכי ההוראה המתאימות ביותר, ורצוי לספק להם מספר רב של דרכי הוראה כדי שאלו ישרתו את מטרותיהם הפדגוגיות.

מקורות

- כהן, ד"ק (2010). מקצוע ההוראה: ככל שמשתנה, נותר בעינו (תרגום: י' פרקש). בתוך ג' פישר ונ' מיכאלי (עורכים), **שינוי ושיפור במערכות חינוך: אסופת מאמרים** (עמ' 147-99). ירושלים: אורים, מכון ברנקו וייס ומכון אבני ראשה.
- פוקס, ש' (1998). **הפסיכולוגיה של ההתנגדות לשינוי**. רמת-גן: אוניברסיטת בר-אילן.
- Anderson, J. A. (1999). Faculty responsibility for promoting conflict-free college classrooms. *New Directions for Teaching and Learning*, 77, 69-76.
- Archer, M. S. (2012). *The reflexive imperative in late modernity*. New York: Cambridge University Press.
- Bakker, J. I. (2005). The self as an internal dialogue: Mead, Blumer, Peirce, and Wiley. *The American Sociologist*, 36(1), 75-84.
- Biggs, J & Tang, C. (2007). *Teaching for quality learning at university: What the student does* (3rd ed.). Maidenhead, UK: Open University Press; Society for Research into Higher Education.
- Bonwell, C. C. & Eison, J. A. (1991). *Active learning: Creating excitement in the classroom*. ASHE-ERIC Higher Education Report No. 1. Washington, DC: George Washington University, School of Education and Human Development.
- Borghini, S., Mainardes, E., & Silva, E. (2016). Expectations of higher education students: A comparison between the perception of student and teachers. *Tertiary Education and Management*, 22(2), 171-188.
- Boud, D., & Falchikov, N. (Eds.). (2007). *Rethinking assessment in higher education: Learning for the longer term*. Abingdon, UK and New York: Routledge.
- Brauer, P. M., Hanning, R. M., Arocha, J. F., Royall, D., Goy, R., Grant, A., Dietrich, L., Martino, R., & Horrocks, J. (2009). Creating case scenarios or vignettes using factorial study design methods. *Journal of Advanced Nursing*, 65(9), 1937-1945.
- Bunton, S. A. & Sandberg, S. F. (2016). Case study research in health professions education. *Academic Medicine*, 91(12), e3.

- Burr, V. (2003). *Social constructionism* (2nd ed.). London and New York: Routledge.
- Byrne, M, Flood, B., Hassall, T, Joyce, J., Arquero Montaña, J. L., González González, J. M. & Tourna-Germanou, E. (2012). Motivations, expectations and preparedness for higher education: A study of accounting students in Ireland, the UK, Spain and Greece. *Accounting Forum*, 36(2), 134-144.
- Chickering, A. W. & Gamson, Z. F. (1987). Seven principles for good practice in undergraduate education. *AAHE Bulletin*, 39(7), 3-7.
- Christensen, C. R. (1981). *Teaching by the case method*. Boston, MA: Harvard Business School.
- Clandinin, D. J. & Connelly, F. M. (2000). *Narrative inquiry: Experience and story in qualitative research*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Comer, D. R. & Schwartz, M. (2017). Highlighting moral courage in the business ethics course. *Journal of Business Ethics*, 146(3), 703-723.
- Davison, J. G. (1984). Real tears: Using role plays and simulations. *Curriculum Review*, 23(2), 91-94.
- de Bono, E. (1999). *Six thinking hats* (Rev. ed.). New York: Back Bay Books.
- Dirkx, J. M., Mezirow, J. & Cranton, P. (2006). Musings and reflections on the meaning, context, and process of transformative learning: A dialogue between John M. Dirkx and Jack Mezirow. *Journal of Transformative Education*, 4(2), 123-139.
- Duncombe, S. & Heikkinen, M. H. (1988). Role-playing for different viewpoints. *College Teaching*, 36(1), 3-5.
- Dweck, C. S. (1999). *Self-theories: Their role in motivation, personality and development*. Hove, UK: Psychology Press.
- Ebersole, J. (2015, February 23). A discussion on higher education accountability. *Forbes*, Leadership. Retrieved from <https://www.forbes.com/sites/johnegersole/2015/02/23/a-discussion-on-higher-education-accountability/#60a944667717>

- Finch, J. (1987). The vignette technique in survey research. *Sociology*, 21(1), 105-114.
- Ford, J. D., Ford, L. W., & D'Amelio, A. (2008). Resistance to change: The rest of the story. *The Academy of Management Review*, 33(2), 362-377.
- Fry, H., Ketteridge, S. & Marshall, S. (Eds.). (1999). *A handbook for teaching and learning in higher education: Enhancing academic practice*. London: Kogan Page.
- Griffin, E. (2006). *A first look at communication theory* (6th ed.). New York: McGraw-Hill.
- Gruber, M. (2009). Barriers to value education in schools – what teachers think. *Newsletter from EARLI SIG 13 – Moral and Democratic Education*, 4, 26-30.
- Haidt, J. (2001). The emotional dog and its rational tail: A social intuitionist approach to moral judgment. *Psychological Review*, 108(4), 814-834.
- Hawkins, B. D. (2015, March 17). The 'moral value' of teaching: The missing link in teacher preparation? *NEA Today*, Teachers and Their Classrooms. Retrieved from <http://neatoday.org/2015/03/17/moral-value-teaching-missing-link-teacher-preparation/>
- Hazel, N. (1995). Elicitation techniques with young people. *Social Research Update*, 12. Retrieved from University of Surrey, Department of Sociology website: <http://sru.soc.surrey.ac.uk/SRU12.html>
- Hørsted, A., Bartholomew, P., Branch, J. & Nygaard, C. (Eds.). (2017). *New innovations in teaching and learning in higher education*. Faringdon, UK: Libri Publishing.
- Huber, H. S. & Levy-Vered, A. (2017). Theory and practice of alternative assessment in higher education. In H. E. Vidergor & O. Sela (Eds.), *Innovative teaching strategies and methods promoting lifelong learning in higher education: From theory to practice* (pp. 55-72). Hauppauge, NY: Nova Science Publishers.
- Jackson, S. (Ed.). (2018). *Developing transformative spaces in higher education: Learning to transgress*. Abingdon, UK and New York: Routledge.

- Johnson, C. E. (2017). *Meeting the ethical challenges of leadership: Casting light or shadow* (6th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Kanter, S. L. (2010). Case studies in academic medicine. *Academic Medicine*, 85(4), 567.
- Kennedy, P. E. & Prag, J. (2017). *Macroeconomic essentials: Understanding Economics in the news* (4th ed.). Cambridge, MA: MIT Press.
- Kreber, C. (2001). Learning experientially through case studies? A conceptual analysis. *Teaching in Higher Education*, 6(2), 217-228.
- Kunter, M., Klusmann, U., Baumert, J., Richter, D., Voss, T., & Hachfeld, A. (2013). Professional competence of teachers: Effects on instructional quality and student development. *Journal of Educational Psychology*, 105(3), 805-820.
- Kuntz, S. & Hessler, A. (1998, January). *Bridging the gap between theory and practice: Fostering active learning through the case method*. Paper presented at the annual meeting of the Association of American Colleges and Universities, Washington, DC.
- Mayhew, M. J. & King, P. (2008). How curricular content and pedagogical strategies affect moral reasoning development in college students. *Journal of Moral Education*, 37(1), 17-40.
- Mayhew, M. J., Rockenbach, A. N., Bowman, N. A., Seifert, T. A., Wolniak, G. C., Pascarella, E. T., & Terenzini, P. T. (2016). *How college affects students. Vol. 3: 21st century evidence that higher education works*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- McDonald, D. (2015, October 30). Creating the followers of tomorrow. *The New York Times*, Education Life. Retrieved from <https://www.nytimes.com/2015/11/01/education/edlife/ira-chaleff-on-creating-the-followers-of-tomorrow.html>
- Mezirow, J. (2000). *Learning as transformation: Critical perspective on a theory in progress*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

- Michael, N., O'Callaghan, C. & Clayton, J. M. (2016). Exploring the utility of the vignette technique in promoting advance care planning discussions with cancer patients and caregivers. *Patient Education and Counseling*, 99(8), 1406-1412.
- Money, J., Nixon, S., Tracy, F., Hennessy, C., Ball, E. & Dinning, T. (2017). Understanding student expectations of university in the United Kingdom: What really matters to them. *Cogent Education*, 4(1).
- Morgan, K. (2017). *What are the disadvantages of peer review?* Retrieved from <https://classroom.synonym.com/disadvantages-student-peer-review-10913.html>
- Nicolescu, B. (2014). Methodology of transdisciplinarity. *World Futures*, 70(3-4), 186-199.
- Nosanchuk, T. A. (1972). The vignette as an experimental approach to the study of social status: An exploratory study. *Social Science Research*, 1(1), 107-120.
- Nucci, L. P. & Narvaez, D. (Eds.). (2008), *Handbook of moral and character education*. New York and Abingdon, UK: Routledge.
- Patry, J-L., Reichman, R. G. & Linortner, L. (2017). Values and Knowledge Education (VaKE) for lifelong learning in applied fields: Principles and general issues. In H. E. Vidergor & O. Sela (Eds.), *Innovative teaching strategies and methods promoting lifelong learning in higher education: From theory to practice* (pp. 187-214). Hauppauge, NY: Nova Science Publishers.
- Reamer, F. G. (2013). *Social work values and ethics* (4th ed.). New York: Columbia University Press.
- Reichman, R. G. (2017a, July). *Dilemmas regarding an innovative approach to the evaluation of graduate and undergraduate students*. Paper presented at the IUT (Improving University Teaching) Conference, Tel Aviv, Israel.
- Reichman, R. G. (2017b). Methods for effectively teaching large classes. In H. E. Vidergor & O. Sela (Eds), *Innovative teaching strategies and*

- methods promoting lifelong learning in higher education: From theory to practice* (pp. 37-54). Hauppauge, NY: Nova Science Publishers.
- Reichman, R. G. (2018). The university challenge: Students' transformation. In S. Jackson (Ed.), *Developing transformative spaces in higher education: Learning to transgress* (pp. 192-210). Abingdon, UK and New York: Routledge.
- Rogers, R. R. (2001). Reflection in higher education: A concept analysis. *Innovative Higher Education*, 26(1), 37-57.
- Sanger, M. N. & Osguthorpe, R. D. (Eds.). (2013). *The moral work of teaching and teacher education: Preparing and supporting practitioners*. New York: Teachers College Press.
- Santorio, D. A. (2011). Good teaching in difficult times: Demoralization in the pursuit of good work. *American Journal of Education*, 118(1), 1-23.
- Savin-Baden, M. (2003). *Facilitating problem-based learning: The otherside of silence*. Buckingham, UK: Open University Press; Society for Research into Higher Education.
- Schoenberg, N. E., & Ravdal, H. (2000). Using vignettes in awareness and attitudinal research. *International Journal of Social Research Methodology*, 3(1), 63-74.
- Sengupta, S. (1998). Peer evaluation: 'I am not the teacher'. *ELT Journal*, 52(1), 19-28.
- Shaffer, D. R. (2009). *Social and personality development* (6th ed.). Belmont, CA: Wadsworth.
- Stolte, J. F. (1994). The context of satisficing in vignette research. *The Journal of Social Psychology*, 134(6), 727-733.
- Torres, S. (2009). Vignette methodology and culture relevance: Lessons learned through a project on successful aging with Iranian immigrants to Sweden. *Journal of Cross-Cultural Gerontology*, 24(1), 93-114.

U.S. National Institute of Education [NIE] (1984). *Involvement in learning: Realizing the potential of American higher education*. Final report of the Study Group on the Conditions of Excellence in American Higher Education. Washington, DC: U.S. Department of Education, National Institute of Education.

Vidergor, H. & Sela, O. (Eds.). (2017). *Innovative teaching strategies and methods promoting lifelong learning in higher education: From theory to practice*. Hauppauge, NY: Nova Science Publishers.