

לומדים מבוגרים בינוני השכלה

מבוא

חינוך מבוגרים מבוסס על השקפה אופטימית, הגורסת שהאדם הוא בעל יכולת להתפתח כל ימי חייו. תפיסה זו נובעת בחלקה מאמונה שבלב ומהניסיון, ובחלקה מתיאוריות של למידה המבוססות על ההנחה, שהשתנות קוגניטיבית של האדם אפשרית לכל אורך חייו. התמודדות עם אתגרים אינטלקטואליים, שחרור הרוח (צביון, 1990) וחיזוקים המאפשרים למידה משמעותית (פריירה, 1970) – כל אלה מוליכים אל צמיחה אישית וחברתית. הניסיון מוכיח כי היגדים אלה נכונים לגבי אנשים ברמות שונות של השכלה פורמאלית.

במערכות ההשכלה למבוגרים מקובל לסווג את אוכלוסיות היעד למשכילים מזה ולבלתי-משכילים מזה. הדימוי המצטייר בדרך כלל הוא, שהבלתי-משכיל הוא חסר השכלה או מעוט השכלה, ואילו המשכיל הוא זה שלמד במוסד להשכלה גבוהה. חסרי ההשכלה ומעוטי ההשכלה משמשים נושא מרכזי לחשיבה, לכתובה ולאפיקי פעולה חינוכית ברמות לאומיות ובינלאומיות. בהקשר זה, אין ספק שתהליך, התכנית המקנה השכלת יסוד למבוגרים בישראל, היא אחד המודלים המגובשים הנודעים בעולם. אשר למשכילים, שזכו לטעום טעמם של לימודים אקדמיים מסודרים – אין ספק שהם שונים ממעוטי ההשכלה בכל הקשור ללימודים, אולם באלה לא נעסוק במאמר זה. בין שני הקצוות הללו מצוי ציבור גדול של "בינוני השכלה", דהיינו אנשים שלקחו חלק בנעוריהם בלימודים על-יסודיים כלשהם – 8 עד 12 שנות לימוד (טוקטלי, 1991). להלן נדון בקבוצה זו של מבוגרים בינוני השכלה.

• ד"ר רחל טוקטלי היא מרכזת תכנית תהליך במשרד החינוך והתרבות, ומורה בחוג להוראת עברית כשפה שנייה והשכלת מבוגרים במכללה לחינוך ע"ש דוד ילין.

מאפיינים של לומדים מבוגרים בינוני השכלה

במקרים רבים, זכרונות בית-הספר של בינוני השכלה שלא סיימו 12 שנות לימוד אינם מעודדים אותם לחזור אל ספסל הלימודים הפורמאליים. לא פעם, זכרונות אלה קשורים בכשלונות, במערכות יחסים קשות עם בעלי הסמכות, בקשיי לימוד, ברגשות קיפוח, בתסכול ובבריחה. במקרים פחות קשים, הם קשורים בחוסר עניין, בתחושה של חוסר רלוונטיות של תוכני הלימוד לעולמם הפרטי, בהיעדר מוטיבציה, ובבית שלא עודד ללימודים (טוקטלי, 1991). עם זאת, בקרב אלה שסיימו את לימודיהם התיכוניים הסדירים, וייתכן אף שעמדו בבחינות הבגרות, רבים מציירים את שנות בית-הספר באור חיובי, כפרק זמן שנסתיים ושבעקבותיו באות השתלבות במערכות העבודה ובניית משפחה. בעלי תעודת בגרות נחשבו בעבר למשכילים למדי; אולם בעשרות השנים האחרונות הפכו לימודים אקדמיים לנורמה בהגדרת האדם המשכיל בחברה המודרנית, וכך נשארים האנשים בעלי 12 שנות לימוד בקטיגוריה של בינוני השכלה.

בעשורים האחרונים רווחת יותר ויותר התופעה, שבינוני השכלה רבים משתלבים במערכות לימוד, בין מתוך שאיפה להתקדם בעבודה ובחברה, בין לשם שיפור הדימוי האישי בעיני עצמם ובעיני סביבתם ובין כדי לנצל את שעות הפנאי – להשכלה לשמה, להרחבת אופקים, ולמעקב אחר שינויים טכנולוגיים וחברתיים ואחר התהפוכות בדפוסי החיים של בני-האדם.

לומדים מבוגרים מעדיפים להבין את הקשר שבין לימודיהם לבין שאיפותיהם ותקוותיהם, ואת ההישג שמצפים לו מכל פעילות לימודית. הם רוצים לחוש שהם שותפים פעילים למורה בתהליך הלמידה ובמערכות ההתנסות. שיתוף כזה מעניק להם תחושה של מעורבות ושל השתתפות באחריות (ביילי וסקוט, 1982). עם זאת, הם אינם מבקשים לשאת באחריות לתכנון המטרות, הדרכים ושיטות הלימוד (שטנברג, גאלהאר, פוהגן, 1986). אין ספק שבינוני השכלה, שלא רכשו כלים לתכנון תכניות לימודים, מעדיפים לסמוך בעניין זה על המתכננים, המרצים והמנחים. עם זאת, הם נוטים להביא אל תהליך הלמידה את נסיון חייהם המגוון, העשוי לשמש מקור לא אכזב להעשרה ולהעמקה.

כשהם לומדים תכנים מורכבים חדשים, עלולים בינוני השכלה להתקשות בתפקוד ברמות מופשטות של האופרציות הלוגיות (אוזובל, 1964), וזאת בשל הרגלי למידה קודמים ובשל הרגלי חשיבה אוסציאטיבית-רגשית-סובייקטיבית, בעת שהם נוקטים לחשיבה לוגית-אובייקטיבית-

קוגניטיבית. אולם חדות ההישג וההנאות הרוחניות המזומנות להם כשהם מצליחים "לפצח" עניינים מורכבים – מפצות אותם על הקשיים ועל האכזבות ומחזקות את בטחונם העצמי. מעט-מעט הם רוכשים מיומנויות חשיבה "משכילות" ולומדים להפעיל בתהליכי הלמידה והצמיחה.

הנחתו של פיאז'ה, שאדם בוגר יתפתח באופן טבעי לכיוון של חשיבה מופשטת, לא הוכחה כנכונה (פרנקשטיין, תשכ"ד). הפשטה טעונה למידה. בהיעדר ביטחון פנימי והרגלי חשיבה מופשטת, אדם נצמד לסכמה קיימת ואינו מסוגל לשנותה וליצור סכמה חדשה בדרך של ארגון ידע נוסף. הכרת חוקיותם הפנימית של תהליכים והתנסות בניתוח מבחין של מאורעות קונקרטיים – מחזקים את כושר ההפשטה ואת ה"אני". בהדרגה ניתן לפתח מודעות להיבטים שונים של אותו עניין בעת ובעונה אחת, להבין מושגים, לתכנן מראש ולחשוב באמצעות סמלים והכללות.

בינוני השכלה נוטים – יותר מאנשים משכילים – לדבוק בסטריאוטיפים ובדעות קדומות ולגלות קוצר-רוח כלפי השונה. תהליכי לימוד מרחיבי אופקים יוצרים פתיחות ויחס סובלני אל השונה, ועל-ידי כך מערערים דעות קדומות. בתהליכים אלה, לומדים גם לנסח שאלות משמעותיות (כהן, 1983). מפגשי לימוד המאפשרים גם פיתוח קוגניטיבי וגם התנסויות חווייתיות קונסטרוקטיביות – עשויים לגבור על משקעים סטריאוטיפיים שליליים ועל גישה שלילית כוללת לכל הקשור בלימודים.

לומדים מבוגרים מתייחסים במורת-רוח בולטת לבזבוז זמנם, בין מצד המרצים והמנחים ובין מצד חבריהם. לעומת זאת, הם דורשים שתייחד תשומת לב סבלנית לכל שאלה ומשאלה שהם מביעים. בינוני השכלה יבקשו שיייוחד זמן ככל שידרש להבנת סוגיה כלשהי שרצונם להתעמק בה, או לרכישת מיומנות חדשה לפי הקצב שלהם, העלול להיות איטי יחסית למשכילים המנוסים או לילדים. ואפילו יתעורר במהלך השיעור נושא החורג מענייני המרכזי, הם יצפו שהמורה (או המנחה) יתעכב מעט על הדיגרסיה ויסביר את אי-הרלוונטיות שלה לנושא הנדון, ואולי אף יבטיח לחזור אליה בעת אחרת.

נסיון החיים השונה והידע המגוון שנצבר במרוצת השנים יוצרים פערים בהתפתחותם של אנשים לאחר תקופת ההשכלה הפורמאלית. מה שנראה במבט ראשון כגוש אחד, הומוגני, מורכב בעצם מתת-קבוצות רבות, שניתן להגדירן על-פי קריטריונים חשובים נוספים, בהם: הגיל, המין, העיסוק וכד'.

תת-קבוצות של בינוני השכלה בהקשר של לימוד מתמיד

בסיווג לומדים בינוני השכלה, נודע לגיל משקל חשוב. בדרך כלל נוהגים לסווג את המבוגרים לקטגוריות גיל עיקריות – "בגרות מוקדמת", "בגרות תיכונה", "בגרות מאוחרת", ו"בגרות מאוחרת מאוד" – ולתקופות מעבר בין תחומי הגיל הללו. אין דעה אחידה באשר לגיל שבו מסתיימת תקופה ומתחיל המעבר לזו הבאה אחריה, אם כי נעשו נסיונות אחדים לסמן מגמות מרכזיות (לוינון, 1978; זוורלינג, 1992; מניפז, 1985). קל וחומר שאין קביעה ברורה ומוחלטת על האבחנה בין נשים וגברים בנדון זה. יתר על כן, העלייה בתוחלת החיים בעשורים האחרונים והתפתחות המודעות לשמירה על כושרי הגוף והרוח – משנים את מפת תחומי הגיל לעומת העבר. המעבר בין הקטגוריות איננו חד-משמעי ואחיד לכל. אם, לדוגמה, נגדיר את תקופת החיים שבין 20 ל-35 שנים כגיל הבגרות המוקדמת, לא נוכל לקבוע קביעה חד-משמעית שכל בני 30–35 טרם הגיעו לשלב הבא, שלב הבגרות התיכונה. כמו כן, אנשים רבים נכנסים לשלב הבגרות המאוחרת כבר בגיל 45, אולם רבים בגיל 45–50 עודם נראים ומתפקדים כבני הבגרות התיכונה. עם זאת, ניתן לדון בקווים כלליים בקטגוריות הנ"ל, בידיעה שהתאמת הגיל המדויקת תלויה באוכלוסיות היעד, הן בקבוצות והן כיחידים.

הסיווג לקבוצות גיל, שהוא משמעותי לחיי אדם מבחינות שונות, כגון כושר פיסי, בריאות, עבודה וקריירה, קשרים אישיים, משפחתיים וחברתיים – רלוונטי גם בהקשר לתחום הלמידה. "מבוגרים" הלומדים בפאזות שונות של החיים והניסיון תופסים את הלימודים תפיסה שונה במובנים רבים: המטרות, המוטיבציות והציפייה לתוצאות ולתפוקות; דרכי הלמידה והמעורבות בתהליך; משאבי הזמן, העלות והמאמץ המושקעים בלימודים; היכולת והמגבלות הפיסיות והרוחניות. גם בקרב לומדים מבוגרים בינוני השכלה ניכרים הבדלים הקשורים בגיל.

שלב הבגרות המוקדמת

מעייניהם של רבים מבני קבוצת הגיל הצעירה (גיל 20–35 בערך) נתונים לתהליכי רכישה ובנייה בעיקר בשני מישורים – המישור הבין-אישי ומישור התעסוקה. במישור הבין-אישי – תהליך בניית הזוגיות האינטימית והקמת המשפחה, אך גם הרחבת חוג החברים; במישור התעסוקה – רכישת מקצוע ותעודות הסמכה. מניעיהם של בינוני השכלה

צעירים, המשולבים במערכות לימודים, קשורים בדרך כלל בתכליות ברורות של תועלת, בעיקר בתחומי העיסוק וההשתכרות. הם מעדיפים להשתלב בלימודים שיש בהם כדי לקדם את הישגיהם בעבודה, כגון קורסים מקצועיים, קורסי השכלה הנדרשים כדי להתקבל לקורסים מקצועיים, או קורסים לקבלת תעודת-בגרות, הפותחים לפנייהם הזדמנות שנייה הן בתחום לימודי המקצוע והן במתן אפשרות להשתלב בלימודים אקדמיים. גמול ההשתלמות, המוענק באחרונה לעובדי הציבור בישראל, מהווה תמריץ בלתי-מבוטל לחזרה אל מסלול הלימודים, להשקעת משאבי זמן וכוחות נפש, בתקווה לממש את ההזדמנות הנוספת הזאת.

משהתחילו ללמוד, מלווה אותם לעתים קרובות תחושה של מרוץ נגד השעון, של דחיפות להספיק כדי לצמצם פערי זמן ש"בוזבזו" על השתלבות והתקדמות במערכות העבודה הרצויות. הם מעדיפים שיטות למידה "חסכוניות", העוסקות בחומר הנדרש לבחינות "ישר ולעניין". צעירים אלה מביעים שביעות רצון כשתהליך הלמידה מתנהל בשיטות למידה מסורתיות מוכרות וכשהמדריך (המרצה או המנחה) מציג חומר מובנה באופן בהיר, על-פי תכניות קבועות ומוסמכות. הם מעוניינים בהסברים המאפשרים להם להבין את החומר הנלמד וכן בתרגול ובהתנסות שיש בהם כדי להקל על הלמידה ועל הזכירה. הם מצפים להשיג מטרות ברורות: לקבל תעודות ואישורים, בתמורה להישגים מוגדרים מראש.

בדרך כלל, משתייכים לקבוצה זו אנשים עובדים, שהם לרוב בעלי מחויבות משפחתית. זמנם הפנוי מוגבל והשקעתו בלימודים חייבת להיות כדאית בעיניהם; ועובדה זו מתסכלת לעתים את מוריהם, שהיו רוצים להרחיב ולהעמיק מעבר לדרישות הבחינה. מבחינה פיסית, הצעירים הללו עודם במלוא הכושר, והם נוטים לדחוס פעילויות בתחומי העבודה, הלימודים, המשפחה והחברה, בקצב מואץ. בשעות הפנאי שלהם, אם ישנן, הם אוהבים לבלות במפגשי חברה, בטויל, בשתייה ובריקוד.

בקרב אמהות צעירות קיימת נטייה להצטרף ל"חוגי הורים", שבהם הן דנות בצוותא, בהנחיית מנחים מקצועיים, בבעיות הכרוכות בגידול הילדים ובחיי הזוג. רוב הלוקחות חלק בחוגים כאלה מצפות להפיק מהם תועלת כפולה: ראשית, שיפור מערכות היחסים במשפחה ופתרון בעיות בגידול הילדים; שנית, שיח בחברותא על בעיות משותפות, ובעקבותיו יצירת קשרים חברתיים חדשים.

שלב הבגרות התיכונה

סערת המרוץ לקראת מטרות אישיות משנה פנים בתקופת הגיל שבין 35 ל-45. בני גילים אלה נעצרים לפסק זמן, לעתים לשם התבססות ולעתים לשם תהייה על דרכם בעתיד – בין להמשך ובין לשינוי. כושר הפיסי שוב אינו בשיאו; החיים שוב אינם נתפסים כנצחיים, אך עדיין אפשר להספיק הרבה. במקום העבודה, הסטטוס עולה לדרגות המעניקות סמכות, ביטחון עצמי ודימוי משופר, וגם בבית מעמדם כהורים איתן.

בקרב הלומדים בינוני ההשכלה הנמנים עם קבוצת גיל זו, מצויים אנשים המעוניינים בהסבה מקצועית, כל עוד אינם מבוגרים מכדי לחשוב על אפשרות כזאת, מצד אנשים ששואפים להתעדכן במקצועם ולהשתלם, כדי להתקדם עוד בעבודה, כדי להגיע לעמדות ניהול וכדי להבין מערכות כלכליות וחברתיות מורכבות יותר.

בד בבד, מתחילה התעניינות בלימודים העוסקים בתחום האישי והחברתי, בנושאים הקשורים בפסיכולוגיה, במדעי החברה ובאקטואליה, או בניהול פיננסי של כספי הפרט. חוגי הורים ויחסי משפחה עודם מהווים מוקד משיכה ניכר, נוכח התרופפות היחסים האינטימיים בין בני-הזוג, שאפיינו את התקופה הקודמת. נוסף על כך, נמצא את בני הקבוצה הנדונה בחוגים העוסקים במלאכות, באומנויות ובאמנויות.

בתקופת החיים הזאת, הלומדים בינוני ההשכלה מעדיפים סגנונות למידה ניוונים יותר, המאפשרים העמקה, דיון וניתוח ופתרון בעיות בסדנאות, המשלבות למידה קוגניטיבית עם התנסות חווייתית. שוב לא יגלו קוצר-רוח נוכח התנסויות שתכליתן התועלתית החומרנית אינה ברורה לחלוטין. עם זאת, ירצו לדעת שאכן קיים קשר הניתן ליישום בין הלימודים לבין חייהם בהווה.

שלב הבגרות המאוחרת

בני 45–60 עוברים תקופת חיים מורכבת ביותר. בבית הם מתאמצים למצוא איזון בין קיום הסמכות כלפי הבנים הגדלים לבין יציאתם של אלה לקראת עצמאות; בעבודה, הם עדיין שואפים להתקדם ולהחזיק בסטטוס של סמכות וניהול. שוב אין מדובר בדרך כלל ברכישת מקצוע חדש או בהסבה למקצוע אחר. לשלב זה אופיינית אינטגרציה של מערכות יחסים רב-מישוריות – בעבודה, בחברה ובמעורבות ציבורית. עם זאת, בו בזמן חלים תהליכים של התרופפות הבריאות והכושר הפיסי וצצות בעיות

הכרוכות בגיל המעבר. ככל שהעבר מתארך, תחושת העתיד המתקצר מתחזקת והולכת ותשומת הלב מתרכזת בהווה. הבנים עוזבים את הבית ויש לבנות מחדש את החיים. שינוי זה מלווה בתחושות של שחרור מעול הקמת המשפחה ושל אפשרות לממש תכניות שנדחו בעבר, אך גם בצער על התרוקנות הקן המשפחתי.

כל התהליכים הללו עשויים לשמש מנוף ליציאה ללימודים, במיוחד בקרב בינוני השכלה, המבקשים בשלב זה הזדמנות להשיג דברים שהחמיצו בצעירותם. בקרב אלה שנוצרה אצלם תופעה חדשה של זמן פנוי – וכאן המין הנשי מיוצג בשיעור גבוה – מתעורר הצורך למלא את הזמן בעיסוקים חדשים. השתלבות במערכות לימוד לשם התפתחות והעשרה אישית היא דרך מושכת. לעתים קרובות, בינוני השכלה בשכבת גיל זו חייבים להשתלם ולהתעדכן בחידושים מקצועיים ובלימודי מינהל, כדי להחזיק מעמד בעמדות המקצוע והניהול שלהם, נוכח הצורך להתמודד עם הצעירים, המצוידים בידע חדש.

לקראת סוף התקופה, חל מעבר מימים של "צער גידול בנים" אל ימים של "צער גידול הורים", שבהם גוברת האחריות להורים זקנים ונתקלים יותר ויותר בשכול ומוות. מעט-מעט מתחילים להאט את הקצב, והזיכרון מתחיל לבגוד. עם זאת, בבתים רבים מאירה את התקופה הזאת קרן אור זוהרת, המחממת את הלב: הנכדים, שמסכת יחסים ייחודית נרקמת ביניהם לבין סביהם וסבתותיהם.

יותר ויותר, פונים בני שכבת גיל זו אל לימודים בלתי-פורמאליים, שאינם מחייבים לעמוד בבחינות ושאינם מקנים תעודות והסמכות, אלא הם מיועדים להרחבת אופקים ולהכרת העולם והאנושות: מדע פופולארי, שפות, לימודים הומאניסטיים, מדעי החברה, מדע המדינה, אקטואליה, פסיכולוגיה ואמנויות. הם מגלים עניין גם בנושאים מתחום הבריאות – מחלות, תרופות, דיאטות, ומשתלבים בחוגי ספורט ותרבות הגוף, במסעות ובפיתוח תחביבים בתחומי האמנות והחברה.

בינוני השכלה בשכבת הגיל הנדונה מעדיפים לימודים נינוחים, בקצב המתאים להם. התרופפות הבריאות והזיכרון מרחיקה אותם מלימודים פורמאליים הכרוכים בעמידה בבחינות. הם אוהבים להיות שותפים למדריך בקביעת מטרות הלימודים, התכנים ודרכי הלימוד. הם מצפים ליחס שוויוני וחשים יתר עצמאות וזכות להביע דברי ביקורת כשאינם מרוצים. עם זאת, אין הם חוסכים בדברי הערכה חיוביים כשמפגש לימודי גורם להם סיפוק.

ערב פרישה

תקופת הגיל 60-65 היא מהקשות ביותר בחייהם של עובדים שכירים. ערב הפרישה לגימלאות, מלווה אותם ההרגשה שהם מתחילים להיות מיותרים. הנה אדם שהיה פעיל כל חייו עומד להידחק ממרכז ענייני העבודה אל השוליים, מעמדת סמכות במסגרת מערכת מתפקדת אל חוסר עמדה כלשהי, מחוץ לכל מערכת מסודרת. החברים מתמעטים. המפגש עם אובדן ועם המוות נעשה קרוב ותדיר יותר ויותר. בעיות בריאות מחריפות. הקצב מואט עוד יותר. החושים מאבדים מחדותם. הגוף מאבד מגמישותו. מיחוסים וכאבים מלווים את חיי היומיום כדבר שבשיגרה. טיפולים רפואיים הופכים לנושא מרכזי. העתיד אינו מלבב ואילו צלילי עולמם של הצעירים נעשים צורמניים, מרוחקים ובלתי מובנים. כמובן, עובדים עצמאיים ועקרות-בית לא יחושו את חריפות המעבר הדראסטי בגיל זה.

מבוגרים בינוני השכלה העומדים לפני פרישה זקוקים לקורסים המכניסים אותם לקראת פרישה מוצלחת, למידע חיוני בענייני בריאות, תזונה, מחלות ותרופות, תרבות הגוף והתעמלות רפואית; לפיתוח תחביבים, שבהם יוכלו להשקיע מזמנם, העומד להתפנות מעבודה. הם ירצו להשתלב גם בלימודים הומאניסטיים, בלימודי פסיכולוגיה וחברה ובהתעמקות בנושאים ערכיים ותיאולוגיים, וכן ירצו לצאת לטיולים ולמסעות. בתהליך הלימוד הם ידרשו התחשבות במגבלותיהם ובדאגותיהם, יבקשו לאפשר להם השתתפות מרבית וביטוי עצמי, ויתבעו תשומת לב לציפיותיהם ולמשאלותיהם.

בגרות מאוחרת מאוד

אחרי הפרישה נדרשת תקופת התאמה, שכן רבים, בעיקר גברים, אינם מיטיבים להתמודד עם הפרישה ובעיותיה. בני קבוצת הגיל 65-75 מתרחקים והולכים ממערכות העבודה הפורמאליות, אף כי רבים מהם משתלבים בפעילויות של התנדבות או בעבודה חלקית. המעמד האישי והסמכות כבר אינם מה שהיו. הידרדרות הכוחות הפיסיים, הבריאות וחדות החושים גוברת והולכת. העתיד הוא "הכאן והעכשיו", ולרוב הוא קשור קשר הדוק בעתידם של הבנים והנכדים. הקצב איטי. הזיכרון נחלש. המפגשים עם שכול ומוות נעשים תכופים ומכאיבים. הבדידות גוברת. עם זאת, היכולת השכלית והיכולת הנפשית עשויות עדיין להיות איתנות, אפילו להתגבר. שימוש יעיל בנסיון חיים עשיר וארוך, המסייע

לפתור בעיות ולעמוד במצבי לחץ, וחוסנה של האינטליגנציה, המבוססת על ידע שנרכש ושגובש בעבר (לנוקס, 1978), מפיצים על הנסיגה ביכולת הפיתוח של כישורים אינטלקטואליים אחרים.

השתתפות בתכניות לימודים בשנים אלה מסייעת לבינוני השכלה להתגבר על תלות בדור הבנים, לקיים סטטוס עצמאי, להתמיד בפעילות רוחנית ולקיים את כושר הלמידה עד גיל גבוה, תוך הסתייעות בידע ובניסיון קודמים. זוהי להם הזדמנות כמעט אחרונה להספיק להבין את העולם, להכירו ואף לראותו. עיונים מונחים בהיסטוריה, בספרות, בפילוסופיה, בתיאולוגיה ובמיסטיקה הם עכשיו תחליפים לתענוגות פיסיים. כל עוד הם מסוגלים להשתתף במסעות מאורגנים ומוגנים, הם רואים בכך אחד מתענוגותיהם הגדולים ביותר. חוגי יצירה מאפשרים להם לשמר גמישות מוטורית ואף לספק את הצורך להטביע את חותמם האישי בלב הנכדים. התעמקות בנושאי בריאות והתעמלות הגוף נעשית צורך חיוני.

זקנים המשולבים בתכניות לימוד זקוקים – ולרוב אף מציגים תביעות – לנוחות פיסית מרבית, למרצים ולמנחים מתחשבים ביותר בכל משאלה שהם מביעים, ולתשומת לב אינדיווידואלית של המארגנים והאחראים. הם דורשים שתינתן אפשרות לשיחות ולדיונים, אך מתערבים פחות ופחות בתכנון הלימודים. הם מודעים לזמנם האוזל והולך, ועם זאת לרשותם פנאי למכביר וקצב חייהם מואט האטה ניכרת. אי לכך, יחסם לזמן הוא דרמטי ומשמעי ובלתי עקיב: הם מביעים קוצר-רוח בולט לכל דבר שאינו בדיוק לרוחם ושהם מגדירים כבזבז זמן, אך עם זאת עומדים על זכותם ללמוד בקצב הנוח להם.

בני 75 ומעלה

בני שכבת גיל זו ממעטים לצאת ללימודים. עליהם ללמוד לחיות עם מגבלותיהם, להשלים עם היותם תלויים בזולתם. אם הם משולבים בקבוצות לימוד במועדוני קשישים למיניהם, הם מעדיפים שיחות על ענייני דיומא, על ענייני דת וחברה וכד'. בפעילויות לשמירת כושר ולטיפוח מיומנויות הם זקוקים להנחיה אישית ולהסבר על התועלת הצפויה מן הפעילות.

תרומת הלימודים המאורגנים לאיכות החיים של מבוגרים בינוני השכלה

לימוד מתמיד קשור בפיתוח מתמיד של האישיות ושל היכולות האינטלקטואליות של האדם, גם בגיל גבוה. כשם שההתעמלות שומרת על כושר גופני, כך שומר הלימוד המתמיד על "גמישותו" של המוח האנושי ועל כישורי הלמידה והחשיבה בגיל גבוה. הן בשל ההנאה מתהליך הלמידה בגיל גבוה, הן בשל התועלת המעשית המופקת ממנו והן בשל הארכת התוחלת של התפקוד האינטלקטואלי כתוצאה מהתמדה בו, הלימוד המתמיד הוא אחד האמצעים החשובים ביותר לשיפור איכות החיים של האדם. לבינוני השכלה יש רקע לימודי מספיק כדי להתמיד, אך חסרים להם כלים והרגלים ללמידה עצמית או לארגון מערכות לימוד. לכן הם חשופים לסכנת הידרדרות הכושר האינטלקטואלי עם הגיל יותר מהמשכילים, אשר המשך הלמידה העצמית הוא להם הרגל. משום כך חיוני שאנשי-מקצוע יארגנו בשבילם מערכות לימוד מסודרות. תרומתן של מערכות כאלה חשובה במיוחד כאשר הן מתחשבות בצורכי הלומדים בעת קביעת מטרות הלימוד, הנושאים, התכנים והשיטות. בינוני השכלה, אשר הלימוד בחברותא בתכניות מאורגנות במסגרות מסודרות חביב עליהם במיוחד, עשויים להפיק תועלת רבה מהשתתפות בתכניות כאלה.

ראינו לעיל, כי במעגל חיי אדם ניתן להבחין בין תקופות של יציבות וביסוס לבין תקופות מעבר משלב לשלב. בזמנים יציבים, אנשים נוטים להשתלב בלימודים המסייעים להם להתבסס, להתרחב ולחזק את מעמדם ואת יכולת הביצוע שלהם. תקופות המעבר, לעומת זאת, מאופיינות בתחושת אי-נחת, בחיפושי דרך, בשאיפה לשינוי, ברצון לנסות ולמצות אפשרויות אחרות. בכל עת, המוכנות של האנשים ללמוד קשורה בצרכים שהם מרגישים. כגודל הצורך כן רמת המוטיבציה. אין ספק שבתקופות המעבר, שבהן אי השקט והצורך להתמודד עם שינוי אישי מורגשים ביותר, הצורך והנכונות ללמוד גבוהים במיוחד (כהן, 1968). מכאן תרומתן החשובה של תכניות לימוד מאורגנות, המתייחסות לצרכים של שכבות הגיל השונות.

גישות בתכנון ובהוראה למבוגרים בינוני השכלה

אפשר להתאים תכניות לימודים ודרכי הוראה לשכבות גיל שונות על-פי מאפייניהן הכלליות, כפי שתוארו לעיל, ועל-פי מאפיינים מקומיים, הטעונים בדיקה מיוחדת (כגון התעניינות מיוחדת בתחום מסוים, או אירועים המצדיקים התמקדות בנושא מסוים). את המידע על האוכלוסיה,

הן על-פי הקריטריונים שפורטו לעיל והן על-פי קריטריונים ייחודיים למקום, ניתן לאסוף באמצעות שאלונים, ראיונות, סקרים, שיחות אישיות, חומר ארכיוני, קטעי עיתונות וכד'.

בגישה אחרת, אפשר להתחיל מהממצאים ומהמנחים הזמניים ולקבוע איתם נושאים ותכניות מקובלים, על-פי נסיון המארגנים. את המידע על התכניות המוצעות מפיצים בחוזרים, ומי שנרשם – נרשם. סגנון זה מחייב בדיקה של התאמת הנרשמים לתכנית – מעין "דרישות מוקדמות", כדי למנוע אכזבות לאחר מכן. עולם הידע שאנשים מביאים איתם אל ספסל הלימודים הוא גורם חשוב בתהליך הלמידה (גרבלסקי, 1992).

הדרך הפראקטית משלבת את שתי הגישות. עורכים רשימה לניסיון של נושאים ותכניות, על סמך היכרות קודמת עם האוכלוסיה ועל סמך הסכמה עם מרצים; מפרסמים את תכנית הקורס הכללית ומתנים את קיומו של הקורס במספר הנרשמים. מדי פעם, עורכים משאל בקרב הלומדים, ואם אפשר – בקרב האוכלוסיה כולה, ואוספים משאלות ורצונות.

לאחר קביעת מסגרת התכניות ולוחות הזמנים, נותר בידי האחראי על ההוראה התכנון המפורט של כל תכנית – ברירת התכנים הספציפיים שייכנסו לקורס; עיצוב שיטות ההוראה והגדרת היעדים שהן אמורות להשיג; דרכי ההרצאה, ההנחיה וההפעלה; הבניית משבצת מעצב ומסכם. במסגרות בלתי פורמאליות, האחראים להוראה נוטים לברור את החומר לפי הכשרתם האישית. גישה זאת אינה שיטתית במה שנוגע לשילוב הקורסים השונים או לרציפות הלמידה ולהמשכיותה. חיסרון זה מתאזן על-ידי היתרון היחסי שיש למדריך בנושא שהוא בקי בו.

אשר לדרכי ההוראה, ספק אם מסגרות רבות ללימודי מבוגרים אכן מתייחסות ברצינות לסגנונות הלמידה הרצויים ללומדים השונים. במוסדות רבים מסתפקים בהרצאה, שבסיומה ניתנת אפשרות להציג שאלות אחדות. אלא שמן המפורסמות הוא, ששמיעת הרצאות גרידא, גם מפיהם של מרצים מחוננים, אינה מותירה הרבה בזיכרון, ושיעורם של הדברים הנשארים אצל השומע פוחת והולך כעבור זמן מה. לומדים רבים מנסים להתגבר על הפסד זה על-ידי רישום הדברים תוך כדי ההרצאה, גם כשאינם חייבים לעמוד בבחינות ואף אם אינם מתכוונים לקרוא שנית את הרשום. הכתיבה, כך מתברר, היא מעין הפעלה עצמית, המסייעת להתרכז בהקשבה ולזכור את החומר הנלמד. אחרים נעזרים ב"פעילויות" אחרות,

שאינן קשורות בתוכני ההרצאה, כגון: ציור, סריגה, לעיסה, אכילה, תזונה מתמדת על הכיסא, התגרדות וכד'; וזאת כדי להימנע משקיעה בתרדמה במהלך ההרצאות, בעיקר אם הן מונוטוניות ואינן נקטעות על-ידי בדיחות, הומור, סיפורי מעשה, שינויים בהרמות הקול או על-ידי הפעלה מעשית של הלומדים בהקשר להרצאה – הפעלת החושים באמצעים אורקוליים, ביצירת מוקד להסתכלות על הלוח, בסרט, בשקף או בשקופית, בפעילות סביב מכשיר כלשהו, בהצגת שאלות ללומדים ודיון בקבוצה.

לעומת המרצה, המורה בכיתה, מעצם הכשרתו ומקצועו, מתפקד כמסביר, כבודק, כמדגים כמעודד לשאול שאלות, כמעניק חיזוקים על הישגים, כמתרגל וכמנחה. לוח וגיר, דפי עבודה ועזרים למיניהם הם חלק מהציוד הקבוע שלו. בינוני השכלה מיטיבים ללמוד עם המורה הפעיל והמפעיל במגוון פעילויות. הם מעדיפים דיונים באווירה בלתי פורמאלית, כשמנחה הקבוצה מכוון, מעודד, מציג ומסכם. המדריך המקצועי, המקנה מיומנויות מקצועיות, נדרש לקשר צמוד עם התלמידים. מעבר להסבר, להצגה, להדגמה ולתרגול, עליו לוודא כי אכן כל אחד מהתלמידים שולט במיומנות הנלמדת. כמו כן מצפים שידריך הדרכה אישית, סבלנית ומסבירת פנים למתקשים.

תיווכו של המורה, באמצעות תוכני הלימוד, יתבטא אפוא בהתערבות יזומה בשלבי הלמידה השונים. הצגה מקדימה של הנושא ושל מטרות השיעור, דיון קצר להבהרת הרלוונטיות שלהם ללומדים, הסבר תמציתי על דרך הלימוד – כל אלה יעניקו ללומדים תחושה נוחה של התמצאות ושל מודעות לעצמם ולתהליך. כמו כן יש להבהיר מראש את דרישות הקורס, את עיקרי התכנית, את חומר הקריאה, את התעודה שתינתן למסיימים ואת הנוהל להערכה מעצבת, מלווה ומסכמת.

הגדרת המושגים העיקריים הקשורים בנושא הנלמד (איוון, 1982) והדגמה מעולם האקטואליה המוכרת ללומדים – מאפשרות אינטראקציה, שבה משלימים הלומדים והמורה את ההגדרות ויוצרים מסגרת להתייחסות הכוללת את המהותי והעקרוני בנושא ולהכללות משנה של מושגי המפתח (פרנקנסטיין, 1981). הבנת ההגדרות מאפשרת שיחה על משמעויות, על מסר אישי שנקלט בדרך אסוציאטיבית ועל פתרונות אלטרנטיביים שנבחנו. הבנת ההשתמעויות ובחינת היישומים האפשריים מטפחות מודעות וחשיבה ביקורתית ומעוררות לשאלות (מרכוס, תשמ"ט).

בהוראה לבינוני השכלה, יש להימנע מעומס כבד מדי ומהטלת משימות רבות בבת אחת. יש להבטיח כי הלומדים שולטים בחומר ומוכנים

למשימה נוספת, שהיא המשך לקודמתה. עם זאת, ייחקרו היבטים שונים של אותה סוגיה, כדי לטפח פתיחות לאלטרנטיבות, גמישות, סובלנות לעמימות וחשיבה אוֹבֵיִקְטִיבִית, וכדי לאפשר לימוד אינטגרטיבי של הנושא. הפרטים וההתנסויות ייכללו במסגרות מארגנות, שבהן ישתלבו ויופנמו נתונים חדשים.

הוראה משמעותית גם מעודדת פיתוח לשוני, שהוא חלק מפיתוח החשיבה, בעיקר באמצעות שיפור השליטה בצורות תחביר, בדיבור ובכתב.

אווירה לא פורמאלית, המעודדת עיסוק בבעיות רלוונטיות, משמשת רקע טוב ללימוד משמעותי ומחזק (אתרידג', 1982). אווירה כזאת מאפשרת השקעת מאמצים בהתנסויות בסגנונות למידה מגוונים ונטרול גורמים רגשיים להגבלת החשיבה ולסילופה. ניתן לעודד את החשיבה היצירתית על-ידי תרגילים שתוכניהם קשורים באנשים – במעשים, במניעים, ביחסים וברגשות – וכן בבעיות אקטואליות, פוליטיות וחברתיות (אמיר, ברפרץ, גורדון, ריץ, רשף ושטאל, 1981).

תפקידו המנחה של המורה בהוראה למבוגרים בינוני השכלה אינו עומד בסתירה למעורבותם של הלומדים. אדרבה, התערבותו השיטתית של המנחה באה כדי להעמיד את הלומדים במרכז הלמידה, כדי ליצור אווירה חופשית, פתוחה, נוחה לטיפול לשון חיה ולדיון בבעיות אקטואליות מתוך חירות ורעות, כפי שהמליץ גרונטוויג הדני, מייסד "חינוך המבוגרים" המודרני בארצו (בר-ניב, 1984). המורה הוא שווה בין מבוגרים, ויחסי מורה-תלמיד הם יחסי דיאלוג, ככל שאפשר. גם בין מורה לבין תלמידים מבוגרים בינוני השכלה רצוי לשאוף לשיחת גומלין אמיתית, שבה מורה ולומדים תורמים לעיון משותף בשאלות אמיתיות של החיים, לפי דרכו של בובר (ירון, 1984). השיחה מקרבת בין בני-אדם יותר מההרצאה ומהמונולוג; היא מונעת קיטוב בין מורים לבין תלמידיהם, מאפשרת ללבן דברים, לתקן טעויות ואי-הבנות, מקדמת פיתוח הכושר לחשיבה עצמית ומשחררת מלחצים. דיון טוב מסייע לפיתוח דפוסי חשיבה, לתיקון עיוותי חשיבה, לניתוח ולבדיקת רעיונות, עמדות ומוטיבציות ולשאלת שאלות משמעותיות (לונג, 1984).

ניהול דיון בכיתה הוא עניין המצריך לימוד. השיחה עלולה לגלוש בנקל לפטפט, לדיבור של יחידים המשתלטים על השיחה, בעוד האחרים אינם משתתפים בה ומתנתקים ממנה. לעתים, דיון בלתי מובנה ובלתי ממוקד הופך לתהליך של "איגום בורות", שאין בו תועלת ללומדים. המורה המנחה נדרש, על כן, להציב מטרות למידה בחירות, להציע נושא מעניין,

שלומדיו מוכנים להחליף דעות עליו ולהציגו בקצרה ובבהירות. פתיחות לשמיעת רעיון מקורי, הסתייגות מעניינת או נימוק שלא הועלה וכן נטרול מביקורת אישית – יעלו את רמת הדיון. תלמידים משתלטים יקבלו הסבר על הצורך לאפשר לאחרים להתבטא; ניתן, כמו כן, להשתיקם על-ידי הפיכתם למשקיפים, שתפקידם לדווח על עמדות המשתתפים עם סיום הדיון. ועוד: המורה יוכל להסתייע בלומד שהבין סוגיה מסוימת כדי להסבירה בלשונו לחבריו. לעתים, הסבר כזה מפי חבר-לומד הוא יעיל ביותר. המנחה יעלה היבטים מעניינים של הסוגיה הנדונה, תוך הבאת דוגמאות ואנלוגיות מתאימות.

במהלך הדיון יציג המורה שאלות מנחות וימתין עד שהלומדים יגיבו (תמיר, תשמ"ה). הזמן הנדרש ללומדים כדי לחשוב ולנסח את תשובותיהם, או כדי להגיב בהערות, בהבעת דעה או בשאלות נוספות, הוא זמן לימוד חיוני. מורה הממהר לעבור לעניין אחר, מתוך חשש שמא ישמע תגובות בלתי צפויות שלא ידע להתמודד איתן, מוותר מראש על כלי לימודי חיוני ביותר בקרב לומדים מבוגרים בינוני השכלה. ההספק בכל שיעור תלוי ביכולתם של הלומדים, בהתעניינותם בנושא, בערנותם, וכדומה. משך זמן "גמיש", לפי צורכי הלומדים, הוא חיוני בלימודי מבוגרים. עם זאת, רצוי להימנע מדיגרסיות ארוכות מדי.

בכל שלבי הלמידה על המורה לגלות רגישות אוהדת ללומדים, להתייחס לרמת החשיבה שלהם, להיות מוכן לשמוע ביקורת עניינית, לעודד סקרנות ולמידה משמעותית (גרין, תשמ"ח).

בלימודי חברה ואקטואליה נודע תפקיד נכבד לדיוני דילמה מוכנים לפי שיטתו של קולברג (ברנהולץ, פלג, תשמ"ח). דילמות בין ערכים אוניברסליים מתנגשים יוצרות אי-נוחות אינטלקטואלית, שהיא נקודת מוצא טובה לדיונים יסודיים, שבעקבותיהם עשוי לחול שינוי הדרגתי ברמת ההתייחסות המוסרית, הן מבחינת המעורבות והן מבחינת היכולת לשקול אלטרנטיבות טרם פעולה.

יחסם של לומדים מבוגרים בינוני השכלה ל"משחקים", בין אם מדובר במשחק תפקידים או בסימולציה ובין אם במשחקים לימודיים, הוא במקרים רבים אמביוולנטי, בשל דעה קדומה מושרשת, הרואה במשחק בזבוז זמן. משחקים דידקטיים המשמשים כעזרי-לימוד טרם קנו מקום בלימודי מבוגרים בינוני השכלה, גם משום שייצורם במיוחד ללומדים מבוגרים אינו כדאי מבחינה כלכלית. לעומת זאת, עזרי לימוד "רציניים", כגון שקפים, שקופיות, קלטות וציוד מעבדה מתקבלים בקרב תלמידים

אלה ברצון. מקום של יוקרה ראשון במעלה תופס המחשב, אם הוא משולב בלימודיהם.

לעומת מקומם השולי של המשחקים הדידקטיים, נחשבים התרגילים למיניהם לאמצעי לימוד חיוני. תרגילים לפיתוח חשיבה ולשון, לרכישת מיומנויות ולהעמקה במבנה הדעת, תרגילים פתוחים לגיוון הלימוד, לעידוד סקרנות, יצירתיות ודמיון – תרגילים כאלה צריכים להיות כלים מרכזיים בתכניות הלימודים למבוגרים בינוני השכלה.

כאן יש להדגיש את מקומו של ספר הלימוד, המתקשר בקרב בינוני השכלה עם למידה ועם חוכמה, לעתים אפילו עם קדושה. אוסף של תרגילים פזורים, שקפים וקטעי טקסטים, יהיה ערכם הדידקטי אשר יהיה, אינו יכול לבוא במקום ספר. דיון, ככל שתרבה התועלת ממנו, לא ימלא את מקום הקריאה בספר. עם זאת, מחנך מבוגרים מנוסה ינצל "פוטנציאל קוריקולרי" (בן-פרץ, 1990), שהוא או תלמידיו ימצאו בטקסט, כדי להרחיב אופקים ולהעמיק בדברים החורגים אף מעבר לכוונת המחברים ולדיסציפלינה שבמסגרתה מתוכנן השיעור. סיכום השיעור על הלוח ילווה בסיכום במחברת, המבטא את אחד משיאיו של התהליך. לימוד מיומנויות ורלוונטיות לתחום הדעת ילווה בכתיבה ובסרטוט.

חדר מיוחד לקבוצה לומדת הוא בבחינת מותרות בחינוך מבוגרים. עם זאת, ניתן במקרים רבים להקים פינת למידה קבועה לנושאים שונים, לתלות עיתון קיר, כרזות הקשורות בנושאים הנלמדים ותצוגה מתמדת של עבודות לימודיות ואמנותיות של הלומדים. סביבה פיסית המעניקה גירויים לימודיים ומעשירים קושרת את הלומדים אל חדר הלימוד ואל הלמידה.

בהוראה למבוגרים יש לתת את הדעת גם למצבו הפיסיולוגי והנפשי של כל לומד. ליקויי בריאות, ראייה ושמיעה, מחושים, טרדות אישיות ומשפחתיות, מחלות ואבל במשפחה, בעיות פרנסה, דאגות לחיילים בני הבית וכדומה – כל אלה הם גורמים שלומדים מבוגרים חייבים להתמודד איתם. על המורה להיות מודע להם, להאזין ולעודד, ועם זאת למנוע את השתלטותם של השיעור.

מורי מבוגרים מתלבטים לא פעם בשאלת שיעורי הבית. לומדים מבוגרים נוטים להיות עסוקים. מורה המצפה שתלמידיו המבוגרים יכינו שיעורי בית – חייב להבהיר את חשיבותם ללימוד הנושא, להבהיר מהו המינימום ההכרחי ומהם ההישגים שיש לצפות להם, אם אכן יוכנו.

שיעורי הבית המומלצים – סיכומים, תרגילים, חיפוש במקורות, חיבור, פתרון בעיות, משימות מיוחדות, ראיונות – יהיו קשורים במישורן להתקדמות בלימודים ויש להתייחס אליהם בכיתה לאחר שהוכנו.

הערכה מעצבת של ההישגים תוך כדי תהליך הלמידה נחוצה גם למורים וגם ללומדים, אם לשם הגברת המוטיבציה, אם לשם שיפור ותיקון ואם לשם אוריינטציה. לומד מבוגר מעוניין לדעת מה מידת התקדמותו לפי הערכתו של המורה ומה עליו לתקן ולשפר. הערכה זו יכולה להתבצע בדרכים מגוונות: מבחנים תקופתיים, מעקב אישי אחר כל לומד, דרשיח עם כל לומד, רפּרטים ועבודות כתובות. הערכה מסכמת של ההישגים עם סיום התהליך נערכת במסגרות פורמאליות, המעניקות תעודות, תארים והסמכות.

הערכה מעצבת של התכנית ושל השיעורים יכולה להתבצע לכל אורך הדרך יחד עם הלומדים. דיון משותף, המסכם ומעריך את השיעור על כל מרכיביו, מאפשר למורה לקיים בקרה עצמית שוטפת, שתשמש בסיס לשינויים מבוקרים (ביילי, סקוט, 1982). בשלבים הראשוניים, תהא זו הערכה מעצבת, במגמה לשנות לפי הצורך והתנאים; בסיכום התקופה תיערך הערכה מסכמת (איוון, 1984), בצורת דיון מסכם או דפי משוב.

מגוון הפעילויות האפשריות בכיתת מבוגרים בינוני השכלה הוא אפוא רחב. הפעלה מגוונת של הלומדים תשלב את השמיעה והראייה, את המחשבה והביטוי בעל-פה ובכתב. האווירה תהיה תומכת, ספוגה שיתוף פעולה, הדדיות, חיזוקים והתייחסות להיבטים ריגושיים, חברתיים וערכיים בתוכני הדעת (קרמר חיון, תשמ"ו). נראה שהדרך המתאימה ביותר לעבודה עם בינוני השכלה היא זו המשלבת לימודים פרונטליים עם דיונים, הנחיה והדרכה אישית; לימודים עיוניים קוגניטיביים בשילוב התנסויות חווייתיות אפּקטיביות; תכנים דיסציפלינריים בשילוב תכנים מעשירים מעולמה של תרבות במשמעות הרחבה של המושג.

סיכום

שיבתם של מבוגרים בינוני השכלה אל מעגל הלומדים לשם השלמת השכלתם הפורמאלית כרוכה במאמצים נפשיים ופיסיים ניכרים. הענקת גמול השתלמות, פתיחת אפשרויות לקידום מקצועי והקניית תעודה מערכת כגון תעודת הבגרות – הם גורמי שכנוע חשובים, המעודדים אנשים לעבור את הסף של המוסדות להשלמת ההשכלה הפורמאלית.

בהדרגה, הם מאמצים לעצמם את דרך הלימוד כמונף לקידום וכקריש קפיצה לרכישת מקצוע חדש ויוקרה אישית. מעבר להיסוסים ולחרדות, מפעמות בהם ציפיות ותקוות, שתהליך הלמידה ישפיע בדרך כלשהי על מסלול חייהם, בזמן הנראה לעין.

גם אלה שמשתלבים בקורסים מקצועיים או בסדנאות לניהול מצפים לתמורה תוך זמן סביר. ככל שבני-אדם מתבגרים, עתידם מתקצר והולך עד שהוא מתמזג עם ההווה, ודחיית סיפוקים הישגיים נעשית בלתי מציאותית.

שונה הגישה בלימודים בלתי פורמאליים, שאינם מכוונים להשגת תעודה כלשהי. כאן, ההנאה מהפעילות בהווה היא הקובעת. ההצטרפות ללימודים והנוכחות הן וולונטריות. על כן, כדי שלא תהיה "הצבעה שלילית ברגליים", כלומר כדי שלא ייעלמו תלמידים כתוצאה מאי-שביעות רצון, יש לעשות הכל כדי ש"יצביעו בראש", דהיינו, יש לקבל את הסכמתם מראש לתכנים, לדרכי ההוראה וללוח הזמנים. כמו כן יש לאפשר להם לבטא דברי הערכה וביקורת ולהעלות הצעות, רעיונות והמלצות בכל הקשור ללימודיהם.

עם העלייה בתוחלת החיים והגידול בשעות הפנאי, מתרבה והולך מספרם של המבוגרים המשולבים בתכניות לימודים מחוץ למסגרות האקדמיות הפורמאליות. הצעת שירותי לימוד נאותים במוסדות קיימים, כגון האוניברסיטאות והקתדראות העממיות ומרכזי לימוד לסוגיהם, תציע את החינוך המתמיד צעד חשוב קדימה לקראת שנות האלפיים המתדפקות על דלתנו.

ביבליוגרפיה

- אמיר ב', בר-פרץ מ', גורדון ד', ריץ י', רשף ש', שטאל א' (1978–1979). **ההוראה בכיתות הסרגוניות**, דו"ח הסמינר שנערך במסגרת הסכם התרבות ארה"ב–ישראל.
- ברנהולץ י', פלג ח' (תשמ"ח). **לקראת חשיבה הוגנת** – **ניהול דיון דילמה**, משרד החינוך והתרבות, המינהל הפדגוגי, אגף הנוער, ירושלים.
- בר-ניב ש' (1984). "גרונוטויג – האיש ומשנתו", בתוך: **ספר שחר – עיונים בחינוך מבוגרים**, בעריכת קודש ש', ירון ק', מרכז מרטין בובר באוניברסיטה העברית, עמ' 149–120.
- גרבלסקי א' (אין שנה). **מה חדש בחידושות בעולמם של מבוגרים מעוטי השכלה!** האוניברסיטה העברית בירושלים.
- טוקטלי ר' (תשנ"א). "הוראה למבוגרים בינוני השכלה", בתוך: **דפים**, 12, ירושלים, משרד החינוך והתרבות, הגף להכשרת עובדי הוראה ומכון מופ"ת, עמ' 86–95.

- ירון קי (1984). "מרדכי מרטין בובר מחנך העם", בתוך: ספר שחר – עיונים בחינוך מבוגרים, שם, עמ' 58–72.
- כהן א' (1983). "פיתוח היכולת לשאלות", בתוך: רשפים, עמ' 152–179.
- כהן י' (1968). "יראיית הפסיכולוגיה את חינוך מבוגרים", בתוך: תרומת המדעים לחינוך מבוגרים – עיונים 2, ההתאגדות לחינוך מבוגרים, עמ' 7–13.
- מניצ'ט ט' (1985). קריאת גיל, תל-אביב, ציריקובר.
- מרכוס ט' (תשמ"ו). "טיפול הסובלנות ההדדית בכיתה הטרוגנית", בתוך: דפים, 8, המחלקה להכשרת עובדי הוראה והמכון לתכנון לימודים, תל-אביב, עמ' 41–53.
- פרנקשטיין קי' (תשכ"ד). טיפוח החשיבה כמקור לבטחון אישי, האוניברסיטה העברית, ביה"ס לחינוך, המחלקה להשתלמות, ירושלים.
- פרנקשטיין קי' (1981). הם חושבים מחדש, תל-אביב, עם עובד.
- צביון א' (ינואר 1990). "חירות הרוח והשכלת עם", בתוך: שדמות.
- קרמר חיון ל' (תשמ"ו). "גישות פלורליסטיות בתכנון לימודים", בתוך: דפים, 3, המחלקה להכשרת עובדי הוראה והמכון לתכנון לימודים, תל-אביב, עמ' 371.
- Ausubel D.P. (1964). "How Reversible Are the Cognitive and Motivational Effects of Cultural Deprivation?", in: *Urban Education*, pp. 16–38.
- Bailey G.D., Scott R.E. (1982). "Learning Feedback — Effective Teaching", in: Klevins Ch. (ed.), *Materials and Methods in Adult and Continuing Education*, Klevens Publications, Los Angeles, pp. 247–259, 335–346.
- Ben-Peretz M. (1990). *The Teacher-Curriculum Encounter*, State University of New York Press.
- Etheridge R.A. "Conceptual Approach to Teaching–Learning", in: Klevins (ed.), *Materials and Methods in Adult Education*, op. cit., pp. 212–221.
- Even M.J. "Adult Education Model", in: Klevins (ed.), *Materials and Methods in Adult Education*, op. cit., pp. 223–234.
- Freire P. (1970). *Pedagogy and the Oppressed*, N.Y., Seabury Press.
- Knox A.B. (1978). *Adults Development and Learning*, Jossey Bass.
- Levenson D. (1978). *The Seasons of Man's Life*, N.Y., Knopf.
- Long A.B. "Teaching/Learning Through Discussion", in: Klevins (ed.), *Materials and Methods in Adult Education*, op. cit., pp. 260–267.
- Schuttenberg A., Gallahar J., Poppenhagen B. (Winter 1968). "Learner Preferences in Continuing Professional Education", in: *British Journal of Inservice Education*, Vol. 13, No. 1.
- Zwerling L.S. (Spring 1992). "Liberal Learning and the World of Work", in: Cavaliere L.A., Sgroi A. (eds.), *Learning for Personal Development*, No. 53, pp. 104–111.