

10. מספר סוגיות ויישומים

הייתי רוצה שיהיו בעולם אנשים שונים זה מזה רבים
ככל האפשר; וכל אחד מהם יקפיד למצוא את דרכו שלו
ולשמר אותה.

הנרי דויד תורו

חקר הסגנון מורכב מאוד, וריבוי הסוגיות הבלתי פתורות גורם לכך
שחוקרים משדרים לעתים מסרים סותרים. עם זאת, מוצע לנו מגוון של
אפשרויות לשימוש במידע ובמושגים אלה. נציג בפרק זה מספר תחומים
חשובים: מקור, התפתחות ושינוי; תרבות ומין; ניטרליות, אינטליגנציה
והישגים; הערכת הסגנון; גישות שונות לסגנון; סגנון בחקשר לנושאים
עכשוויים.

מוצא, התפתחות ושינוי

מה מעצב את סגנונו האישי הבסיסי? כנראה שהתורשה והסביבה
משתתפות שתיהן ביצירת הסגנון. הפסיכולוגים, בעיקר, סוברים שאדם
נולד עם היסודות של דפוסי סגנונו.
קרל יונג דן במקורו של הטיפוס בהתייחסו לאישיות הייחודית של כל
ילד במשפחה:

לגבי כל חובבי התאוריה, העובדה המהותית היא שהדברים
שנודעת להם ההשפעה העיקרית על הילד אינם באים ממצב
המודעות של ההורים, אלא נובעים מן הרקע הלא-מודע שלהם...
כמו בסוגיות אחרות של הפסיכולוגיה המעשית, אנו מוצאים שוב
ושוב שבמשפחה בעלת ילדים אחדים, רק אחד מהם יגיב ללא-
מודע של ההורים במידה גבוהה של הזדהות, בעוד שהאחרים אינם
מגיבים באופן זה. המבנה הייחודי של הפרט ממלא כאן תפקיד
מכריע (ראה: Wickes, 1927, pp. xix-xx).

הפסיכולוגית פרנסס ויקס (Wickes, 1927), שעבדה בהדרכתו של יונג, כתבה: "עלינו לתפוס את החיים כמתפתחים מבפנים כמו גם מבחוץ... כל ילד נושא בתוכו את גרעין אישיותו המובחנת" (Wickes, 1927, pp. 13-14). חוקרים עכשוויים, כגון ביירב וסוואסינג, גם הם מכירים בתורשה ובסביבה כאחת: "... ההגדרה שאנו מציעים מכירה בתפקידים של התורשה והסביבה גם יחד בעיצוב נקודות העצמה של אפנות הפרטי" (Barbe and Swassing, 1979, pp. 13-14).

כמוכן שניסיון ממלא תפקיד חשוב בעיצוב מהותנו. ניתן להתייחס לאיזון בין התורשה לבין הסביבה על ידי בחינת היבטי האדם המתוארים על ידי סגנונו. איתרנו לעיל הבדלים בהכרה, בהמשגה, ברגש ובהתנהגות. תכונות אחדות מבין אלה מושפעות בוודאי יותר מאחרות על ידי הניסיון. ניתן לטעון שאפיונים קוגניטיביים ומושגיים מושרשים עמוק, אולם התנהגות ניתנת ללמידה ביתר קלות. ההגדרה הבסיסית של חוקרים את הסגנון משפיעה על טיעוניהם בדבר מקורו. אלה המתמקדים בעיקר בהתנהגות מייחסים חשיבות רבה יותר לניסיון.

חוקרים אחדים דנים בחשיבות של התפתחות הסגנון. המסר שלהם הוא בעיקרו, שכשירות והערכה עצמית מתפתחים מן השימוש בתכונות סגנון טבעיות. אדם הנוטה מטבעו לדגמים מסוימים של התנהגות, יצטיין בתחומים אלה. אם יקבל חיזוקים כתוצאה מהתנהגות זאת, יחוש טוב לגבי עצמו. עם תחושת עצמי חזקה, יוכל גם ללמוד ביתר קלות התנהגות הטבעית לסגנונות אחרים. אם לא תהיה הערכה לתכונותיו הטבעיות, לא יתפתחו אלה במלואן, והרגשתו תהיה: "מה לא בסדר אתי?" בסדנה שקיימנו עם קבוצת הורים, הדגימה אם אחת בסיפורה האישי את הדילמה:

אספר לכם על בני. הוא תמיד חולם בחקיק ובוהה לחלל. העובדה שהוא אינו עושה דבר מדאיגה אותי ביותר. היום, למשל, הוא הביט מחוץ לחלון במשך עשר דקות תמימות! אז פנה אלי ואמר, 'אמא, לירח צורת בננה!', ופנה שוב לחלון למשך ארבע דקות נוספות. 'אימא, אם לירח צורת בננה, הרי שאינו יכול להיות עגול.' אתם מבינים? מדוע יכלה את זמנו בצפייה בירח מבעד לחלון?"

אותה אם הוסיפה, שבעוד שהיא עצמה מעריכה עשייה ופעילות, הרי שלימוד נושא הסגנונות סייע לה להבין שבנה מעריך כנראה דווקא

הפשטה ודמיון. היא הבינה שכדי לפתח במלואו את סגנונו העצמי, הילד חייב לחוש מקובל ואהוב בזכות התכונות בהן ניתן מטבעו. כאשר יחוש שהוא מקובל, יפתח גם להדגשים של אמו על עשייה ופעולה. במצב אידאלי כזה, הילד ילמד להעריך את נקודות העצמה שלו ולפתחן, ויוכל לרכוש מיומנויות לגישה לחיים גם בדרכים אחרות. מצד שני, אם האם לא תעריך את האינטואיציה וההפשטה שלו, הוא יטיל ספק ביכולתו. מובן שקל יותר לאדם להיות גמיש כאשר תחושת העצמי ברורה ובטוחה. הערכה עצמית חיובית מאפשרת צמיחה ושינוי.

האם אדם יכול לשנות את סגנונו? הופמן ובטקוסקי, בסקירת המחקר של מאירס-ברייגס, מסיקים:

... דגמי התנהגות טבעיים עמוק במרקם הפסיכולוגי של כל אדם. התבנית של לורנס מתייחסת להתנהגות זאת כבלתי ניתנת לשינוי כמו פסי הטיגריס... קרסי התבטא אחרת: 'ניצת ורד יכולה לפרוח בכל הדרה, אך לעולם לא תהיה חמנית' (Hoffman and Betkouski, 1981, p. 25).

קלאודיה קורנט מגיבה לאותה שאלה בסקירתה על מחקר הסגנונות ואומרת: "כן, אבל..."

אמנם התכנית הראשונית של סגנון הלמידה מבוססת על תורשה והשפעות טרום-לידה; אך נטייתו הלימודית של אדם ניתנת לשינויים איכותיים כתוצאה מתהליך ההתבגרות ומגירויים סביבתיים... כל בני האדם נוטים להשתנות לאורך חייהם, בתוך מסגרת קבועה יחסית של מבנה הסגנון (Cornett, 1983, p. 12).

מכיוון שמחנכים מכירים בכך שתכונות סגנון מוגדרות קשורות להצלחה במטלות לימודיות מסוימות, הרי השינוי בסגנון הוא נושא חשוב ביותר. כאשר סגנונו של לומד אינו מתאים למטלה לימודית מסוימת, על מי תלה חובת ההסתגלות - על התלמיד או על בית הספר? שאלה זאת, שתידון להלן ביתר הרחבה, גוררת תשובות מעורבות של החוקרים, בהתאם לאמונתם ביכולת לשנות סגנון. בינתיים, סוגיית שינוי הסגנון נשארת בלתי פתורה - פילוסופית ומעשית.

תרבות ומין

האם סגנונו של הפרט קשור לתרבות? האם הוא קשור למין? חוקרים שבחנו שאלות אלה מצאו ככלל שהתרבות ממלאת תפקיד בהתפתחות הבלתי סגנון בקרב בני תרבויות שונות ובין המינים. לדוגמה, במחקר מייסרס-בריגס (Lawrence, 1979/1982) נמצא שנשים נוטות יותר להיות בקצה 'הרגשי' של הרצף חשיבה/הרגשה, בעוד גברים נוטים יותר לקצה 'החושבי' (חלוקה של 40%-60% בשני הכיוונים). לעומת זאת - מכיוון שידוע לנו שאנו מצפים מן הנשים בתרבותנו להתנהג על פי תכונות רגשיות יותר, ועל כן הן מקבלות חיזוקים בכיוון זה - הבלתי המינים האלה אינם באים כהפתעה. סטראוטיפ חברתי מקובל נוסף - שבנים הם תנועתיים יותר מבנות - לא אושש במחקר האפנויות של בייבר (Barbe and Malone, 1984).

גם בתרבות בולטת תברות זו. המדדים הלא-מילוליים הטבועים בשדה נבחנו על ידי ויטקיין בתרבויות שונות, וחשפו קשרים משמעותיים כאשר גישה תפיסתית מסוימת שירתה את ההסתגלות לצורכי התברה. לדוגמה, מחקרים על פי התבנית של ויטקיין מצאו שתברות נוודיות של ציידים ומלקטים נטו יותר להיות בלתי-תלויות בשדה - סגנון המתאים לדגמי חייהם (Witkin and Goodenough, 1981). חוקרים אחדים, בעיקר רמירו וקסטנדה (Ramirez and Castaneda, 1974), תיארו את נטייתם של ילדים מקסיקנים-אמריקנים להתנהג על פי דגם של תלות בשדה - אפיון סגנוני בעל ערך בתרבותם.

ניתן, אפוא, להסיק שהמחקר כיום אינו מציג עדויות ממשיות לכך שהסגנון שונה במהותו בהתאם לתרבות או למין; אך הכרת התברות של אפיוני סגנון מסוימים חשובה לרגישות המורים לגבי הציפיות וההתנהגויות של תרבויות ומינים השונים משלהם.

ניטרליות, אינטליגנציה והישגים

האם קיים סגנון 'טוב ביותר'? לאורכו של ספר זה הגדרנו את הסגנון כניטרלי. משמעו של דבר שאין סגנון טוב יותר, טוב ביותר, טוב או גרוע. מרבית החוקרים דנים באפשרויות החיוביות והשליליות של דגמים שונים של סגנון:

...ממד התלות/אי-תלות בשדה הוא דו-קוטבי בכל הנוגע לרמה, בכך שאין לו קצוות ברורים של 'נמוך' ו'גבוה'. דו-הקוטביות הופכת ממד זה לניטרלי ערכית, בכך שכל קוטב הוא בעל איכויות היתרונות להתאמה לנסיבות מסוימות... כך, אנו רואים שתלות או אי-תלות בשדה אינן מטבען 'טובות' או 'גרועות' (Witkin and Goodenough, 1981, p. 59).

רעיון יסודי זה נמצא בבסיס ההערכה של השונות, מכיוון שראיית כל סגנון כבעל תכונות טבועות היכולות להוות נקודות עצמה, מבטלת את הפיתוי לשפוט את סגנונו של אדם לפי אמות מידה קבועות בלבד.

האם אנשים בעלי סגנון מסוים הם 'פיקחים' יותר? חוקרים אחדים בדקו את הקשר בין סגנון לבין אינטליגנציה, ומצאו שאמנם ישנן מטלות מסוימות במבחני אינטליגנציה הבודקות למעשה סגנון. בייבר וסוואסינג סוברים שהמדידות המקוריות של בינה וסימון העוסקות ב'שינון של סדרות של ספרות ודגמים תואמים של חרוזים, היו בעיקר בדיקות של עצמה של אפנויות" (Barbe and Swassing, 1979, p. 33). גם תת-המבחנים של וקסלר - 'דגם הקוביות' (Block Design), 'איסוף עצמים' (Object Assembly) ו'השלמת תמונות' (Picture Completion) - שכולם דורשים בנייה מתדש, הוכחו במחקרים כמעניקים עדיפות לסגנון בלתי תלוי בשדה (Witkin and Goodenough, 1981, p. 61).

לאחר שהכירו בחטיה של המבחנים, רוב חוקרי הסגנון מסכימים עם הופמן ובטקוסקי, שהסיקו - לאחר סקר מקיף של המחקר על טיפוסי סגנון - שהאינטליגנציה בלתי תלויה בסגנון. "תאוריית הטיפוסים מצביעה על כך... שהבדלים אישיים קשורים לתחומי עניין שונים ולאוו דווקא לעדיפות ביכולת של טיפוס אחד לעומת משנהו" (Hoffman and Betkouski, 1981, p. 18).

מצד שני, מחקרים אחדים מצאו מתאם בין סגנון לבין הישגים בבית הספר. המסקנה היא ככל הנראה שבבית הספר, כדאי להיות בעל תכונות סגנון מסוימות, המביאות להצלחה במטלות בית הספר.

כבר בשנת 1927, דיווחה פסיכולוגית הילדים היונגיאנית ויקס (Wickes):

בדרך כלל, הילד החושב הוא בעל היתרון בבית הספר - מכיוון שבית הספר הוא בעיקר מקום להתפתחות אינטלקטואלית, והחשיבה היא הדרך האינטלקטואלית להסתגל למציאות (Wickes, 1927: p. 120).

סקרי הספרות העכשוויים על טיפוס סגנון, הצביעו על כך ש"לטיפוסים האינטואיטיביים יש כנראה סיכוי רב יותר להצליח בבית הספר כבר מן ההתחלה. מרבית ההוראה בכיתה מבוססת על שימוש בסמלים - תחום שבו אינטואיטיביים פועלים היטב" (Hoffman and Betkouski, 1981, p. 18). דיכוטומיה זאת בין תלמידים תחושתיים ואינטואיטיביים הודגמה בצורה דרמטית במחקר מקיף שנערך בפלורידה על ידי 'צוות המחקר של המושל על צעירים מנותקים'. מדגם של למעלה מ-500 מבוגרים שלא סיימו שמונה שנות לימוד, הראה ש-99.6 אחוז מהם היו מן הטיפוס התחושתי. מחקר זה הראה גם שמתוך 671 המועמדים למלגות הצטיינות ארציות, 83% היו אינטואיטיביים (McCaulley and Natter, 1974, 1980, p. 128).

כאן מתעוררת דילמה. אם הסגנון אינו קשור ישירות לאינטליגנציה, מדוע מצליחים דווקא סגנונות מסוימים בבית הספר? ישנן עדויות לכך שאנשים בעלי כל הסגנונות עשויים להצליח במקצועות החופשיים, בעסקים ובתעשייה, והעניין קשור בהתאמת הסגנון לדרישות המקצוע המסוים או המשרה. מעניין לציין שמחקרים שנערכו בתקופה האחרונה על פריון בתעשייה, מדגישים את חשיבותן של מיומנויות אנוש ואינטואיציה, שלא הוערכו במיוחד בחברות התעשייתיות המערביות. **בספרם חיפוש אחר מצוינות** (In Search of Excellence), פיטרס ווטרמן מתמקדים בחשיבותם של גישות ודגמים אלה:

...עלינו להפסיק להדגיש את הצד הרציונלי בעשייתנו... המחצית המדמיינת והסמלית של מוחנו חשובה לא פחות ממחצית המוח השמאלית, הרציונלית והדדוקטיבית. אנו שוקלים דברים באמצעות סיפורים לא פחות מאשר מתוך נתונים בדוקים. השאלה, 'האם ההרגשה נכונה?' חשובה בעינינו יותר מאשר 'האם זה מסתכם נכון?' או 'האם אוכל להוכיח זאת?' (Peters and Waterman, 1982, pp. 54-55).

גם בחינוך, עלינו לבחון אילו איכויות יש להדגיש ולהעריך. האם אנו מעניקים לכל הסגנונות הזדמנות שווה להצלחה? מכיוון שהמחקר והניסיון מאשרים את ערכם של כל הסגנונות, עלינו ללמד את התלמידים - על ידי דוגמה אישית - שמעבר לסגנון האישי, יש לכל אדם סיכוי להצליח ולמצוא סיפוק בבית הספר ומחוצה לו.

הערכת הסגנון

כיצד נדע מהו סגנונו של אדם? מתי עלינו להעריך את הסגנון? מי צריך להעריך את הסגנון? באיזו מידה תקפים כלי ההערכה שלנו? קיימות חמש דרכים בסיסיות להערכת סגנון (לוח 13). הראשונה היא שימוש בכלים לדיווח עצמי. זוהי טכניקת ההערכה הנפוצה ביותר, הכוללת את 'מסמן הסגנון' של גרגורק, את 'מצאי סגנונות הלמידה' של דן ודן, ואת 'מדד הטיפוסים' של מייירס-בריגס - שכולם הוזכרו בפרקים קודמים. הערכות דומות רבות מצויות בשימוש בחינוך, בעסקים ובתחומים אחרים. כלים אלה מבקשים מן הנבדק לדרג את התשובות למספר שאלות /או מילים. הם בדרך כלל כופים בחירה, וציונם נקבע בצורה המראה את סגנונו של אדם באמצעות דגמי תשובותיו.

בכלים הבנויים על דיווח עצמי, הנבדק מקבל מידע ישיר על עצמו, ובדרך כלל מרגיש בנוח לגבי התוצאות. אך חולשתם של כלים אלה היא בכך שתשובותיהם של נבחנים עשויות לשקף את משאלות לבם ומצב רוחם, ולא דווקא את המציאות; וחשוב יותר - קרל יונג (Jung, 1921), כמו גם חוקרים אחרים, פקפק בידע העצמי של בני אדם: "בקשר לאישיותו שלו, שיפוטו של אדם בדרך כלל מעורפל ביותר" (Jung, 1921, p. 3).

דרך שנייה של הערכה היא בחינה של מיומנות או מטלה מסוימת. מבחן הצורות הטבעיות שתואר בהקשר לעבודתו של ויטקיין, וכן 'מדד האפנות' של סוואסינג-ביירב, הם דוגמאות לסוג זה של כלי. בהערכת המבחן, מטלות מוגדרות נמצאו תואמות לאפיוני סגנון מסוימים, ומידת ההצלחה במטלה כלשהי מצביעה על הסגנון. חיתרון של הערכת מבחן הוא באובייקטיביות שלה; אך היא מוגבלת למדידת מיומנות במטלה מסוימת, כאשר ההשלכות מוסקות מכך.

דרך שלישית להערכת סגנון היא לשאול ישירות את האדם עצמו. ראיון יכול לכלול שאלות מתוך כלי לדיווח עצמי, או להיות פתוח בגישתו. חשוב לזכור כאן שהמראיין והמרוואיין כאחד מושפעים מסגנונם האישי, וכל אחד מהם יביא לראיון את נקודת המבט האישית שלו.

דרך רביעית היא תצפית באדם בזמן עיסוקו במטלה, או במצב מסוים. ישנם חוקרים הממליצים למורים לצפות בתלמידיהם, ומספקים רשימות בקרה המסייעות להבטיח תחליך שיטתי (Lawrence, 1982; Barbe and Swassing, 1979). כמו בהערכת הראיון, גם כאן יש לזכור

שצפייה בזולת מושפעת על ידי תפיסתו של הצופה, ויש להביא זאת בחשבון.

לוח 13: דרכים להערכת סגנון*

רשימות מצאי

דיווח עצמי ישיר

- מצאי סגנונות הלמידה (LSI) (Dunn, Dunn and Price)
- 'מסמן הטיפוסים' של מייס-בריגס (MBTI) (Myers-Briggs)
- 'סקר סגנונות התקשורת' (Mok)
- דיווח עצמי עקיף
- 'שרטוט הסגנון' של גרגורק (Gregorc)
- מצאי סגנונות הלמידה (McCarthy, לפי Kolb)

מבחנים

- מבחן הצורות הטבעיות (Witkin)
- 'מדד האפנות' של סוואסינג-ביירב (Barbe and Swassing)

ראיון

- שיחה פתוחה
- בעזרת 'שאלות מצאי'
- כתיבת הפרופיל העצמי כלומד

תצפית

- רשימת בקרה (Lawrence, Barbe and Swassing)
- רישומים אנקדוטיים

ניתוח תוצרי הלמידה

- הישגים
- טעויות (לדוגמה, ניתוח טעויות קריאה)

* כל הכלים המצוטטים רשומים במראי המקום

דרך חמישית להערכה היא בחינה של תוצרי התנהגותו של אדם. פעילויות הקלות לביצוע והמצליחות בתדירות גבוהה יצביעו על הדגם ועל הגישה של אדם זה; גם מטלות ומצבים שאדם מתקשה בהן תדיר מספקות לנו מידע לגביו. קוראים הזוכרים מידע מדויק אך מתקשים בהיקש, מצביעים על סגנון מסוים. מורה שהשתמש בניתוח טעויות קריאה לשם הערכת סגנון הקריאה של תלמידים, השיג תוצאות דרמטיות, ובעלות מתאם ברור למאפיינים אחדים של הסגנון.

מחברי הכלים להבחנת סגנון מדגישים שאין כלי תקף לגמרי לגבי כל אדם. הם מציעים, על כן, לנתח סגנונות על יד שימוש ביותר מטכניקת הערכה אחת. מחברי הכלים לדיווח עצמי ממליצים לערוך ראיונות ותצפיות בנוסף לשימוש בכלי שלהם.

מתי עלינו להעריך סגנון? כדי להשיב על שאלה זאת, יש לזהות את מטרת ההערכה הפורמלית. כאשר מורים מעריכים את סגנונם הם יכולים להבין ולחזק את גישתם לחוראה על ידי לימוד הדגמים של עצמם. הערכה אישית וקפדנית של סגנונו של תלמיד המצוי על סף כישלון תוכל לספק מידע חשוב ובעל ערך.

ניתוח סגנון הלמידה של כל תלמיד ותלמיד בקבוצה גדולה, פירושו התאמת ההוראה להבדלים האישיים שנמצאו. במקרה כזה, על המורים והמנהלים להיות בטוחים במטרתו של המאמץ. יש להיזהר מהערכה כוללת של סגנון, שמא ייווצרו ציפיות לא מציאותיות, וייגרם מפח נפש. במקרה אחד של הערכה כוללת, סגנונו של כל תלמיד חדש הוערך עם כניסתו לבית הספר, וצורך לתיקו האישי. מורים, הורים ותלמידים קיבלו עותק מן התוצאות הכלליות. המידע יושם כאשר התעוררו שאלות או דאגות כלשהן. המידע נתפס כמשאב, ולא כהערכה או דרישה להשתנות.

מי חייב להעריך את הסגנון? אכן ניתן להשתמש בחלק גדול מן הכלים והמבחנים ללא הדרכה פורמלית, אך תהיה זאת תמימות להניח שכל אחד יוכל להשתמש בתוצאות בצורה אפקטיבית. נדרש ידע מעמיק ורחב על סגנון לצורך הערכת הדגמים של יחידים או של קבוצות. לעתים קרובות, אלה שנחשפו להיכרות ראשונית עם הסגנון, רוצים להעביר מבחני הערכה לאחרים. המידע שיתקבל עשוי אמנם להיות מעניין, אך לא ישרת את המטרה של כיבוד ההבדלים האישיים והיענות להם. בלא מטרה זאת, הרי שההערכה דומה יותר לקביעה אסטרוולוגית של מזלו של אדם, מאשר למתן נתונים שימושיים.

ההערכה נחשבת לעתים לצעד ראשון הכרחי ביישום המושגים של

סגנון; אך כפי שהודגם לעיל, ניתן לבצע התאמות רבות לסגנון על ידי קבלת השונות, מבלי לתייג את שונותו של כל אדם ואדם. התאמה מודעת לסגנון באמצעות גיוון בתכנית הלימודים ובשיטות ההוראה היא מציאותית, ותביא בסופו של דבר תועלת לתלמידים רבים.

עלינו להיות מודעים לכך שגם כלים בעלי תוקף רב יהיו מהימנים רק לגבי המטרה שלשמה הם נועדו. הערכה של עיבוד קוגניטיבי מורה על התנהגות; כלים להערכת אישיות עושים הכללות על אודות גישות ללמידה; הערכות התנהגות הן לעתים קרובו מצביות. מכיוון שהחוקרים ממקדים את עבודתם בהיבטים מוגדרים של האישיות, ובני האדם הם רב-ממדיים, אין זה מפתיע שכל כלי יספק תמונה חלקית בלבד.

יש לגשת להערכת הסגנון בזהירות ובמטרה ברורה. ככל שאנו מבינים יותר את הממדים השונים של הסגנון, כך נוכל להימנע מפיזיות בשיפוטנו ומתיוג האנשים.

גישות שונות לסגנון

ככל שמתפתחות התאוריות על סגנון, מופיעות הסכמה ושונות גם יחד - בהגדרות, במושגים, ביישומים ובכלים. כל חוקר מנסח הגדרה אישית, ומשתמש באוצר מילים ייחודי. חוסר האחידות עשוי לעורר חוקרים לנסות ולנסח הגדרה סינרגיסטית של סגנונות - על ידי צירוף זרמי המחשבה השונים ליצירת מבנה הגדול מסכום חלקיו. הפילוסופים מכנים זאת 'פרדיגמה'. פרדיגמה זאת, כפי שהוגדרה על ידי קוהן, תהיה "מוסכמת על הכול כמספקת מודל של בעיות ופתרונות לקהילת עוסקים" בתחום החינוך (Kuhn, 1970, p. viii).

במבט ראשון, הצורך בתבנית סינרגיסטית נראה חשוב - במיוחד לאור הקצב המהיר בו מצטברים הנתונים על סגנון; אך למרות הפיתוי ליצירת תאוריה סינרגיסטית אחת, הרי שטרם הגיע זמנה של מטרה זאת, ואין היא נחוצה.

המחקר על סגנונות נמצא כיום במצב המכונה על ידי קוהן 'התקופה הטרם-פרדיגמטית' - תקופה במחקר 'עתירה בוויכוחים תכופים ונוקבים בדבר שיטות לגיטימיות, בעיות ואמות מידה לפתרון - הבאים להגדיר אסכולות שונות ולא ליצור הסכמה" (Kuhn, 1970, pp. 47-48). שלב זה 'מרטאפיץ גם בעתרות מתמדת בין מספר נקודות מבט מובחנות' (Kuhn, 1970, p. 4).

השאיפה לתבנית סינרגיסטית של סגנונות עשויה להוביל מחנכים לחיפוש תכנית לתקנון ולסינכרוניזציה של החינוך בדרך שדונה בפרק 9 שלעיל. האמונה שהגדרה אחת של סגנון, או כלי אחד, ניתנים ליישום לכל פרט ופרט, מהווה סתירה לנאמר שם. אם נתבונן בתבניות הרבות של סגנון כמספקות עושר של משאבים לבתי הספר - ולא כמקור למבוכה - הרי בעייתו של המחנך תהיה להחליט איזו תאוריה תספק את הגישה הנדרשת לנסיבות מוגדרות. החלטה כזאת לא תוביל לבחירה בהגדרה אחת נכונה, או בתבנית נכונה של סגנונות, אלא תביא לגישה עמוקה וכוללת לצרכים הייחודיים והמובחנים של כל מצב.

סגנון בהקשר

מכיוון שסגנון מתאר תהליך ולא מוצר, הוא מהווה גורם נפוץ ביותר. בכל עיסוקינו בחינוך, עלינו להתייחס בראש וראשונה להבדלים האישיים בין בני האדם. נבחן בקצרה דוגמאות מספר של סגנון המתייחסות לסוגיות בנות זמננו.

הורות

חשוב ביותר שהורים יבינו את המושג של סגנון אישי. היכולת לקבל את האישיות הייחודית של כל ילד קשורה בהבנת הערך של הבדלי סגנון. אנו מניחים שכל ההורים שואפים שילדיהם יקבלו את 'הטוב ביותר'; אך זה חייב להיות מתאים לכל ילד וילד, בהתאם לגישותיו ואישיותו. ייתכן שהורים יקבלו ברצון את המושג להלכה, אך יתקשו ליישמו למעשה - כפי שראינו בסיפורה של האם בראשית פרק זה.

מכיוון שהערכתו העצמית של הילד קשורה לאישור מצד הוריו, במיוחד בשנותיו הראשונות, הרי הבנת הבדלי הסגנונות עשויה להיות בעלת השלכות מרחיקות לכת על חייו. הורים המבינים את דגמי הסגנון המיוחדים של כל אחד מילדיהם לאורך התפתחותם, יצליחו יותר לסייע להם להתמודד עם יחסים ומטלות בבית הספר, ולאחר מכן - גם לקבל החלטות נבונות בקשר לקריירה. ספרון בשם מהיכן קיבלנו את זה? מדיריך להורה להערכת ההבדלים האישיותיים של ילדיו (Guild and Hand, 1985) הוא מקור אחד שיכול לסייע להורים להבין סגנונות.

מיומנויות של חשיבה ביקורתית

התפתחות חברת הידע, יחד עם הקצב המהיר של שינויים טכנולוגיים, עוררו מחדש את העניין בחשיבה ביקורתית. מחנכים אחראיים מכירים בכך שאנשים משכילים באמת הם גם בעלי יכולת חשיבה טובה, ומסוגלים לנתח את הנלמד, למזגו, ליישמו ולשפוט את ערכו.

כאשר נבחן את התהליכים המעורבים בחשיבה ביקורתית, נרכיב את "משקפי הסגנון", ונראה שלתפיסות הטבעיות ולתהליכי ההמשגה נודעת השפעה רבה על צורת החשיבה שלנו. יש המרבים להשתמש בשיקול דעת, בערכים ובשיפוטיות לעיבוד מידע אובייקטיבי. יש הרואים באופן טבעי את היישום המעשי של תוכן מסוים. יש המנתחים בקלות יחסי סיבה/תוצאה. היבטים שונים של חשיבה קלים או קשים יותר לאנשים שונים, בהתאם לתהליכי החשיבה שלהם - קרי, סגנונם האישי. זהו תחום עתיר אתגרים, שראוי לחוקרו לעומקו.

מחשבים

האם המחשבים והטכנולוגיה הנלווה יחוללו מהפכה בהוראה ובלמידה? כמובן שהשפעת הטכנולוגיה על בית הספר ועל הבית היא בעלת אפשרויות עצומות ללמידה. גם כאן, יש להביא בחשבון את מושגי הסגנון. אנשים ניגשים לטכנולוגיה בטכניקות שונות, מתוך נקודות עצמה שונות, ובוודאי מתוך עניין שונה. הם ימצאו לטכנולוגיה שימושים מגוונים, לפי צורכיהם, ניסיונם וסגנונם. הלומדים להשתמש במחשב מביאים את גישתם שלהם, ולומדים ביתר יעילות כאשר ישנה היענות לסגנונם. יהיו כאלה שירצו לזנק פנימה מבלי כל היסוס, ויהיו שיחססו עד שירגישו שהם מבינים את מטרותיו ודרכי פעולתו של המחשב.

הטכנולוגיה מציעה הזדמנויות מגוונות לניהול הלמידה. ייתכן שתכנת מחשב המתמקדת בחלוקת שברים, למשל, תאפשר מגוון של גישות ללימוד מושג זה. התלמיד יוכל לבחור בגישה מסוימת, או שהמחשב עצמו יבחר בגישה על בסיס סוגי הטעויות, הבעיות והשאלות שהתלמיד יציג עם תחילת עיסוקו במושג. זהו תחום חשוב למחקר נוסף.

מטרות רב-תרבותיות

הצהרנו לעיל שהקשר בין תרבות וסגנון אינו ברור לגמרי; אך למושגים של סגנון ישנן השלכות מוגדרות על מטרות רב-תרבותיות בחינוך. הכרה

פעילה בהבדלים אישיים בסגנון דורשת מאמץ להבנה מלאה של כל אדם ואדם. יש להרחיב זאת גם להבנת השורשים התרבותיים והערכים של כל פרט. קבלת הסגנון והערכים התרבותיים כנקודות עצמה יסודיות של כל פרט תתרום להתפתחות של הערכה עצמית. כיבוד השונות משמעו גם הערכת הייחודיות של כל אדם.

מטרה נוספת של חינוך רב-תרבותי היא כבוד להבדלים בין בני אדם. חקר הסגנון עשוי לתרום ישירות למטרה זאת, על ידי הדגשת נקודות העצמה הייחודיות של כל אדם. כאשר נחזיר לכל תלמיד ולכל חבר סגל את ההכרה שההבדלים בין בני האדם הם שמקנים עצמה למוסדות החינוך שלנו, תחלחל הכרה זאת גם לעמדות התברה בכללה. מטרות החינוך הרב-תרבותי ומטרות הסגנון הולכות יד ביד. יהיה זה מרגש לראות מטרות אלה נבחנות יחדו להלכה ולמעשה.

מצוינות ויעילות

ההתמקדות העכשווית על מצוינות ועל אפקטיביות בבתי הספר הביאה לזיהוי תכונות משותפות מסוימות של בתי ספר מצליחים. האם דבר זה מוביל אותנו למסקנה שקיימות דרכים טובות יותר, או טובות ביותר, למלא את צורכיהם של כל התלמידים, המורים וההורים? ייתכן שכך ייראה הדבר במבט ראשון, אולם ככל שנקרא את המחקרים בתחום, ניווכח שההכללות והמסקנות הן מסגרות כלליות, ושהמסר של כבוד לשונות אישית חוזר שוב ושוב. מקנזי, בסקירתו על המחקר של בתי ספר אפקטיביים, הסכים עם תיאורם של פרקי וסמית' (Purkey and Smith) על בתי ספר כתרבויות בזעיר אנפין. הוא אומר:

בסביבה זאת, אין דבר הפועל כל הזמן. כמעט כל דבר הגיוני יפעל מרבית הזמן, אם ניישם אותו באופטימיות מבוקרת ובמרץ. כמה דברים פועלים טוב יותר מאחרים, אך אין דבר הפועל לגבי כולם (Mackenzie, 1983, p. 13).

מכיוון שמצוינות ואפקטיביות הן מטרותיו של כל מחנך, הרי כמובן שנרויח מכל מחקר המוכיח מה באמת פועל. אך הגדרת מצוינות ללא כיבוד ההבדלים האישיים בקרב התלמידים, הסגל וההורים והיענות להם, תהיה רדודה לחלוטין.

התאמה לסגנון

כיצד ניתן להתאים עצמנו להבדלים בסגנון? האם בתי הספר ומוסדות החינוך צריכים להסתגל לסגנונות השונים של כל הלומדים והעובדים בתוכם, או האם אלה הבאים למוסדות צריכים להסתגל למבנה ולארגון של המוסד? במצב של הוראה/למידה אישית, האם המורה מסתגל לתלמיד או להפך? האם ההורים מסתגלים לסגנונו של כל אחד מילדיהם, או האם הילדים מסתגלים לסגנון של הוריהם?

ניתן היה לטעון שבהתחשב במספרם הגבוה של העובדים בבתי הספר, יש להכתיב גישות אחידות ותקניות. הסוגיה נעוצה בהחלטה מתי אמנם נדרשות אחידות ותקניות. זהו עניין של הדגשה והכוונה. האם החינוך צועד לקראת קונפורמיות, או לקראת כבוד להבדלים אישיים? אם נתליט על תכנית לימודים אחידה, אנו מחליטים בכך שעל כל התלמידים לסגל את סגנונותיהם האישיים לדרישות התכנית הנתונה. אם נדרוש שכל המורים יוערכו בצורה זהה, אנו דורשים בזאת שהמורה יתאים עצמו לדרישות של תהליך ההערכה.

חוקרי הסגנון חלוקים בדעתם בסוגיה זאת. אחדים מאמינים שבתי הספר והמורים חייבים להסתגל; אחרים סוברים שיש לספק לתלמידים את המיומנויות הנדרשות להצלחה בבית הספר; וישנם הממליצים על קצת מזה וקצת מזה. בני הזוג דן (Dunn and Dunn, 1975) ממליצים להיענות ככל הניתן לצורכיהם של התלמידים. גרגורק (Gregorc, 1982) וויטקיין (Witkin, 1977), מצד שני, מעודדים הסתגלות ישירה לסגנון בזמנים שונים ואי-התאמה מודעת בזמנים אחרים, כדי לסייע לאנשים להתפתח מעבר לגבולות עצמם.

צ'רלס לטרי (Letteri, 1982) מאוניברסיטת ורמונט, גורס שיש להכשיר תלמידים במיומנויות הנדרשות להצלחה בבית הספר. הוא מצא במחקרו שמספר אפיונים קוגניטיביים קשורים ישירות להישגים אקדמיים. תלמיד בעל פרופיל קוגניטיבי מסוים יצליח, לפי לטרי; פרופיל אחר עלול לנבא כישלון. התבנית שלו, הבנויה משבעה מדדים דו-קוטביים, בוחנת את הקשרים בין משתני הסגנון, וגורסת שהרכבים מסוימים של מאפייני סגנון מהווים דגל אדום לבעיות אקדמיות. לדוגמה, תלמיד תלוי בשדה, אימפולסיבי, 'משווה' (leveler) ובעל סובלנות נמוכה לעמימות, יקבל ציונים נמוכים יותר במבחנים אקדמיים מאשר תלמיד בעל אפיונים דו-קוטביים מנוגדים. לטרי טוען שניתן וצריך להכשיר תלמידים בפיתוח מיומנויות קוגניטיביות שיובילו להצלחה. חוקרים אחרים מטילים בספק

את המעשיות והנחיצות של מאמץ כזה, ומצביעים על כך שעדיין לא ידוע מהם ההישגים לטווח ארוך, מידת הצלחה וההשפעה על הערכה עצמית. במקרים רבים, ידיעת סגנונו של תלמיד עשויה לסייע לנו לפתח גישה ייחודית ללמד אותו בצורה יעילה יותר. גישה מאבחנת להוראה עשויה להביא להצלחה אצל תלמידים שנכשלו קודם לכן. הוראה מאבחנת יעילה פירושה איסוף קפדני של מידע אבחוני באמצעות כלי הערכה מתאימים, המתוגברים על ידי תצפיות ואינטראקציה עם המוערך. היא גם מניחה ידע בתגובות וחומרים, תוך הפעלת סגנונו השליט של הלומד. תהליך זהיר ושקול זה מתאים ביותר כאשר המורה אחראי לקבוצה קטנה של תלמידים. מורים רבים בחינוך המיוחד מפתחים בהצלחה תכניות ייחודיות העונות לצרכים הייחודיים של כל תלמיד. השימוש במחקר על סגנון לצורך תכנון תכניות הוראה מאבחנות הוא תחום רגיש ומאתגר ביותר, מכיוון שהוא כרוך באינטראקציה של טבע האדם והאינטליגנציה עם המושגים, התוכן והמיומנויות הנלמדים בבית הספר. יש לעשות זאת בזריזות רבה.

יתר על כן, סקירת מחקרים על השפעת ההתאמה "מגיעה למסקנה שניתן לתמוך בהתאמת סגנון מסיבות שברגש, אך התאמת סגנון כוללת יוצרת תוצאות הישגיות בלתי עקיבות" (Cornett, 1983, p. 41). ושוב - זהו תחום מורכב ובלתי פתור עדיין, המצריך לימוד נוסף.

הידע שקבוצת אנשים בחינוך - מנהלים, מורים, הורים ותלמידים - תהיה בעלת סגנונות שונים, מוביל אותנו למסקנה שתכניות, מבנים וציפיות חייבים להציע גיוון. במקרים אחדים, אין זה חשוב להכיר במדויק את סגנונו של כל אדם שאנו באים עמו במגע, אלא לפעול על פי ההנחה שבכל קבוצת אנשים יהיה מיוצגים סגנונות שונים.

על כן, חשוב להציע גיוון בכל ההחלטות, בכל המבנים הארגוניים, בכל הפעולות ובכל שיטות ההוראה. יש לספק למעורבים, ככל האפשר, גישות חלופיות למטלות השונות.

למרות השימוש בשונות ובגישות מאבחנות בהוראת מושגים ומיומנויות אינו רעיון חדש לגבי מורים, יסכימו רוב המחנכים שעדיין עומדת בפנינו כברת דרך ארוכה עד להיענות אמתית לשונות בסגנונות התלמידים. לעתים רחוקות קיימת רק דרך אחת לומר, לעשות או ללמוד משהו. הבנה זאת תעודד אותנו להעריך את השוני בסגנונות, במילוי תפקידנו בתחום החינוך. מורים ומחנכים המבינים מושגים אלה משתדלים בודיעין להיענות דרך קבע לשונות המופיעה בבית הספר.