

## טיפוח הכוונה עצמית בלמידה בחינוך הגבוה

### תקציר

עבודה זו היא אוטו-אתנוגרפיה, שבה יתואר, איך נראה ארגון לומד, המטפח הכוונה עצמית בלמידה אצל סטודנטים, הלומדים בקורס בחינוך ( $n=186$ ) במכללה אקדמית להכשרת-מורים.

בעבודה זו יתוארו תהליכי ההכוונה העצמית, שהוטמעו במהלך הקורס באטיות ובהדרגה. יתואר שיתוף-הפעולה מצד הסטודנטים. שיתוף זה גישר בין אופן הלמידה המסורתית-פרונטלי, שבו למדו הסטודנטים לפני-כן, לבין אופן למידתם היום. התנהגות הלמידה של הסטודנטים במהלך הסמסטר השני מנותחת, וממנה מוסקות מסקנות. זהו ניסיון להסביר את החשיבות והערך של טיפוח הכוונה עצמית בלמידה בקורס בעל מספר רב כל-כך של סטודנטים. לעתים ניתן לטפח הכוונה עצמית גם אצל לומדים, שלא הורגלו לעשות כן עד היום. קבוצות הסטודנטים משתפות פעולה, לוקחות אחריות, מעורבות בדיונים, בהסברים, בהערכות, בשיפוט ובהסקת מסקנות. למידה מתוך הכוונה עצמית היא למידה מתוך יוזמה אישית, עניין ואחריות, ולא מתוך הכרח. התהליך היה קשה, אך מעניין.

### מבוא

זוהי אוטו-אתנוגרפיה (*autoethnography*), כתיבה אקספרימנטלית, אשר בה משתמש החוקר בניסיון האישי שלו כנקודת-מוצא לתיאור המחקר. החוקר משלב את תוצאות המחקר בעקרונות התאורטיים ומביא את ה"סיפור", כפי שהוא נראה מנקודות-מבט שונות בשטח, בצירוף "סיפורי הנחקרים". החוקר נמצא בסיטואציה ומתאר אותה. מכיוון שכולנו משחקים בתפקידים שונים בו-זמנית, תיאור המחקר ותיאורי החוויות האישיות כפי שהתרחשו – באים במשולב. כתיבה חווייתית זו מאפשרת לקורא להרגיש את מה שהתרחש בשדה (Lincoln, 2009).

---

מילות מפתח: חינוך גבוה; הכוונה עצמית בלמידה; חוללות עצמית; שיתופיות; דמוקרטיה; הערכה; ערך מטלה; העברה; רפלקסיה.

## קונספציה בסיסית

תהליך הלמידה הקונסטרוקטיביסטי מבוסס על אינטראקציה פעילה של כל יחיד עם סביבתו הפיסית, התרבותית, החברתית והאידיאלית ועל בנייה פעילה של ידע חדש. בנייה זו מעניקה לכל אדם משמעות אישית על העולם. על בסיס הנחה זו פותחו מודלים אחדים של למידה, ובהם המודל להכוונה עצמית בלמידה (*Self-Regulated Learning*). במודל זה מוקד השליטה הוא התלמיד, המוביל והמכוון את למידתו. שליטת הלומד – פירושה, בין היתר, חופש-בחירה בעניינים הבאים: מה ללמוד, במה להתמקד, איך, כמה, מתי ועם מי ללמוד, באיזה קצב להתקדם, וכיצד להעריך תהליכים ותוצרים. מאפייני תרבות ההוראה, למידה והערכה זו הם אותנטיות, חופש-בחירה, גמישות, אָמון וכבוד הדדי, דיאלוג, עבודה שיתופית, פתיחות, תצפיות ישירות, אקלים דמוקרטי, יוזמה, רפלקסיה והערכה עצמית, הגבתיים (*responsiveness*), העזה, יצירתיות ומקוריות, שיתוף בידע ותמיכה הדדית. כל אלה צריכים לבוא לידי ביטוי במסגרת החינוכית של הקורסים, הנלמדים במכללה לחינוך ולהוראה (בירנבוים ואחרים, 2000, 2004; ברקוביץ, זילברשטיין וקציר, 1993; Zimmerman, 2008). עם קונספציה בסיסית זו – נכנס המרצה לקורס לראשונה. נושא הקורס הוא חינוך. מספר הסטודנטים הוא 168.

## תיאור הקורס בתחילתו

אולם גדול... קשה ארכאולוגיה בסיסית... גאוגרפיה בסיסית... במשך חצי-שעור הראשון של השיעור - הסטודנטים חייבו נכנסים... בינתיים יש להם סטודנטים, היוצאים אלגוריתם או אוליגוריתם או אפילו מהם הם גינוריתם במשטרת... ויש נשים בהידיון... האם ניגן סוף-סוף אפילו בשיעור? יש הרגשה של דייון... לא ממש...

היולטימם הכיסאליהם בופים בלייפולג... אלא נייר או טל. חוקים אוכלים וחוקים משלוחים... סטודנטים אוכלים חטוף מהן שקית בראולוגיה רבה. לא יוצר קשר בין להם המרצה, אמרתי שיש ממש מורה, בשורה הראשונה. הישיבה איננה מאורגנת. הכיסאליהם בלייפולג המשתנה מפורסם בחדר, אלהים בנטייה אצד, באופן שחוק מלבן מופנה אלבר המרצה. אין אפילו מלמד בינוני... הישיבה היא פסיביה... הציפייה היא אפילו. הסטודנטים חיישים. זהו השיעור האחרון שלהם ביום-אומדים ארוך. הם באים ממקומות שונים בארץ, הם ממקומות מרחוקים...

בסוף שנת-האומדים האקדמיים הראשונה - גאמר אי אחת הסטודנטים המבולגת: חשבתם אצמי, איך יגנה פה שיעור, רחמנא חן המרצה פצא...

כלשהוא בשיעור הוא סיפורי יוגר, משגרי לקט ומקליבים. כלשהו השיח חזרה, מאבדים קלב ומפטרטים...

לא ניגן לאפטר דיין. אין שיה. אם יש גלובה, היא גלור פטרט ארוך שקשה אצד... האווירה היא אווירה של חוסר-בדרה. פנוכחא בשיעור היא חובה אלה קבלה גלובה. לא נראה, שיש מוטיבציה אומד. אקראג סוף השיעור חלים בחוף אצאג מהר - כדי לא אפפסיד אג האטובוס ארכבה. הם אומדים מהבוקר, הם חיישים מאוד, וחוקים מחכים בהם להם יודים קרנים... אין מוטיבציה אפילו חשיבה, רבים מקליבים בקושי...

משיחא להם סטודנטים, שפטרט במהלך שיעור - מסגבר, שפטיסוק חזיקרי הוא פליולג להם בני המין השני. הראש - לא ממש באומדים. הרוב לוקים, חוק מהם המחמים במהלך השנה, אחוז פנולאיים קטן... יש צורך אצד משיחא בכל שבוליים: אס אומדים אבולג בזמן, אס אומדים באיחור של שבולג או שבוליים, ו-אס לא אומדים כלל. (קטעים מתוך רשימות רפלקסיה של החוקר במהלך הקורסים)

## מהלך הקורס וניתוח נתונים

בעקביות ובהתמדה ננקטות פעולות התערבות. בכל שיעור מוכנסים תהליכי הכוונה עצמית. מה שלא מצליח בשיעור אחד – מנוסה שנית באופן אחר בשיעור שלאחריו. יש נסיגות ויש הצלחות. כל נסיגה הופכת לאתגר.

...ההגמדה השלמה. האטיות, המיטלה והפדרל - הפכו להגמדה ולשינוי-פחמה, שגישור בין אופן האמידה, להפסאודטיס ציפוא, אבין אופן אמידה פיאם...

(מתוך רשימות רפלקסיה של החוקר)

התנהגות הלמידה של הסטודנטים במהלך הסמסטר השני שלהם בשני הקורסים – מתועדת באמצעות יומן רפלקסיה של המרצה, ראיונות, תצפיות, שיחות, עבודות רפלקסיה של הסטודנטים ורשימות-שדה – תוך כדי קריאת ספרות בנושא ותוך בדיקת תוצרים. החומר מנותח באמצעות שיטת התאוריה המעוגנת בשדה (Glaser & Strauss, 1967). יחידת הניתוח היא היגד או אפיזודה. ההשוואה המתמדת, שבאמצעותה נגזרות קטגוריות, מאפשרת תהליך פרשני, שעוזר בהבנה מחודשת של העניין הנחקר. הקטגוריות מאותרות ומוגדרות בשיטתיות בהתאם לשלבים, המתוארים אצל איילון וצבר בן-יהושע (2010). החומר מקודד על-פי מערכת קריטריונים, שעולה ונוצרת גם מתוך קריאת חומר תאורטי (*theoretical sampling*) (צבר-בן יהושע, 1990). משלב זה ואילך הניתוח הוא ניתוח ממקד. בניתוח ממקד (*Focused analysis*) ממקד החוקר את הקטגוריות ואת קטעי הנתונים המשייכים אליהם – להסבר קוהרנטי סביב קטגוריות מרכזיות. הרעיון המרכזי הוא הכוונה עצמית בלמידה, והוא קושר יחד את כל הקטגוריות הרלוונטיות – על מנת להציע קו אחיד לתופעה הנחקרת (שקדי, 2010), שהיא אופן הלמידה בקורס.

## כיצד נראה ארגון לומד בעל הכוונה עצמית בלמידה

השילוב של ניתוח הנתונים בשדה בקבוצת סטודנטים גדולה זו, עם עקרונות ההכוונה העצמית בלמידה – מניב "ארגון מושגי" (קסן וקרמר-נבו, 2010) בן שישה ממדים, המאפיינים את אופן הלמידה בקורס בדרך ההכוונה העצמית:

1. ניהול המשאבים; 2. העקרונות הפדגוגיים; 3. מוטיבציה; 4. אקלים; 5. חשיבה; 6. מטקוגניציה. נתאר את פעילות ההכוונה העצמית בקורס באמצעות ששת הממדים האלה:

### 1. ממד ניהול המשאבים

ניהול המשאבים בארגון לומד בעל הכוונה עצמית – כולל ניהול מידע, הכנת הסביבה והצוות ללמידה ושיתוף בידע וביזורו:

#### א. ניהול מידע

סביבה לימודית של ארגון לומד בעל הכוונה עצמית היא סביבה לימודית במרחב פתוח, גמיש ומגוון, בעל תכנון לימודים אותנטי, פרובוקטיבי, תהליכי ופרשני, ויש בה הדגשת הקשר בין הנלמד לחיים

(סטודנט, קבי 3)

"נפתח לי צופר אלוים מולטיים חדש ולצורך אימאז מהודגה."

מצבי-למידה מעניינים ומאתגרים – מבוססים על יסודות, הלקוחים מסביבתו הטבעית, והם רלוונטיים לבעיותיו. תוכני-הלימוד מתקשרים לאקטואליה מקצועית, חברתית ואישית ומהווים מסגרת התייחסות מיוחדת, המעוררת עניין וסקרנות. ארגון לומד בעל הכוונה עצמית – מקפיד על תיעוד, המשמש בסיס לרפלקסיה ולדיון (בירנבוים ואחרים, 2000; זילברשטיין ואחרים, 2001).

"אני שמחה, שהצדן אי אפוא המגדג של הקבוצה שלי. ראשיה הייג חייבג אפקטיב אפוא בכונגל בכא שנייה. לא יכאלי אפרשג אצמי הפאגא שניג אדגי פאון מואלגים חדשים אמצניינים, שגזרנו אג סקניג. כנסג, יש אי נכס ביד, של כא גגזגזים שרשמי, שחזגי וחלביג גזיפג פלג נאספג בלג הפקדג." (סטודנטית, קב" 3)

### ב. הכנת הסביבה והצוות ללמידה

בארגון לומד בעל הכוונה עצמית ישנם הרגלי-למידה גמישים לגבי כמות הזמן, המוקדש לפעילויות הלימודיות, המקום, שבו מתרחשות הפעילויות, ואופני הלימוד האפשריים (זילברשטיין, 1998). ההוראה היא פעילות מסייעת. המנחה מזמן הזדמנות ללמידה. הוא מסייע, מכוון ומתאם את פעילויות-ההוראה בדרך של גירוי, הגשת-עזרה ויצירת הזדמנויות לימודיות מתאימות (הרץ-לזרוביץ ופוקס, 1987):

ככיה חאוקג א-ס קבוצג. ראשי-הקבוצג פוי פלגלר בין פארצג אסטאדנטים. משימג, פאראג, כליים פבלו דרכ מפרוצג אסטאדנטים אהחזג. (רשימות רפלקסיה של החוקר)

משתדלים, שהקורס יהיה מקום-שְהייה נעים, ומדגישים בו את תהליך הלמידה, שבו הלומדים עצמם יוצרים את הבנותיהם. כשהמידע החדש מתאים לסכמות הקיימות, הן מתרחבות ומועשרות. כאשר המידע החדש אינו מתאים למידע הקיים, ונוצר צורך בהשגת איזון או שינוי בסכמות, חל שינוי קונספטואלי. הלומד מגיע לשליטה בחומר, כשהוא מפתח את המפה המושגית שלו לגבי תחום הידע (בירנבוים ואחרים, 2000, 2004).

"קלגי אג מפ לאמרג פל פלטיביג של פחוקר מוא מידג אכסאולטי. פחוקר אינו סאג אג אמאני פדגיג, כפ מסגד אי טאב לם פלסקטי." (סטודנט, קב" 5)

### ג. שיתוף בידע וביזור

עבודת הצוות של הסטודנטים ושיתוף-הפעולה ביניהם – עושה את עבודת-המורה מעניינת ומאתגרת. גישת צוותי העבודה מחליפה את השיטה הבירוקרטית של מינוי אנשים כאחראים לפתרון בעיות. המשוב התמידי, הצמיחה שבעקבותיו וביזור התפקידים, שהם מאפייני הארגון המערכתי, בשילוב עם הדאגה והמסירות מצד המנחה הם מאפייני תרבות זו (שרן, שחר ולוין, 1998).

"אישית ריחמתי על המלצה, שהיו לה כל-כך הרבה סטאנטיים, לא כל אחד היה מסוגל לתמוך מזה 168 סטאנטיים." (סטודנט, קבי 12)

אך לא כך ראיתי שאני... הקורס חולק לתלמידים קבוצות. ראש הקבוצה עלה בקבוצה, שחבריו היו שלגשים, גם אחימיה, גם אחאקה וגם אביצחתי משימא. כל חבר בחזר לתצמו גפקיד במחקר: גיחז, ביצחך ראיונא, ביצחך גצפיה, ביצחך רשימא, שדה, ביצחך עלולא רפאקסיה, ניגא, קריאג חומר ספלי, פנפלה גיאאל בין הצולגים. כמו כן היה עליו לגאם ממלא-מקום, אם נבצר ממילפא אבצחך אמ גפקיד. (מתוך רשימות רפלקסיה של החוקר)

תהליכי הלמידה הם תלויי-הקשר, ועיצובם מתרחש תוך כדי אינטראקציה של הלומד עם סביבתו:

"...אפסין דברים שונים בחיים ולנסא אלגם על תצמי על גאמיצי." (סטודנט, קבי 12)

שיתוף-הפעולה בין לומדים, התמיכה ההדדית והשיתוף בלמידה ובידע – יוצרים תחושות חיוביות, הממלאות תפקיד מהותי בתהליך-הלמידה. יכולת לקחת אחריות אישית והתלות ההדדית החיובית במסגרת הקבוצה הן מרכיבי יסודי של למידה שיתופית (מרזנו, 1998; הרץ-לזרוביץ ופוקס, 1978).

החינוך אישי לא היה קל. רק אחרי שניגן ציפור אכל הקבוצה בקבואה פלקלף יפה של אחד מפס, פוסבר לפס, שפמחילבא היא פדדיג אדו-כיווני: אם מילפא אינא עלשה אמ חלקו בקבואה, יודא נקאדא אכל הקבוצה. פלקבואה היא אלא אלק. רק אחרי מספר ניסיונא פאפנס פלניין. (מתוך רשימות רפלקסיה של החוקר)

ארגון לומד בעל הכוונה עצמית מעודד לומדים לקיים דיאלוג מתמיד, להקשיב ולנסות להבין את האחר (בירנבוים ואחרים, 2000, 2004). ההתנסות והחשיבה האישיות נחשפות לביקורת חשיבה של אחרים, וכך נוצרים קישורים חדשים, מתעדכנים מושגים, ונוצרים מבנים מגובשים ומבוססים יותר (זילברשטיין, בן-פרץ וזיו, 1998). סטודנטים ברמות שונות עוזרים זה לזה בהתפתחות החשיבה. הוראה, למידה והערכה של עמיתים – יוצרות קהילייה לומדת על כל מרכיביה.

...פס קאל, שפציון לקבאל היה גבא. פס פנין, שכל אחד גמ אפצחא פלקבואה גמא, שפאל טאב בא. (מתוך רשימות רפלקסיה של החוקר)

## 2. ממד העקרונות הפדגוגיים

העקרונות הפדגוגיים, שעליהם מושתתת סביבה זו, נובעים מהפדגוגיה הקונסטרוקטיביסטית, המדגישה את שליטתו ואחריותו של הלומד בהובלת תהליכי ההבניה והעיצוב של הידע, של המושגים ושל המיומנויות. תהליך בניית המשמעות נתמך על-ידי אינטראקציה חברתית ותקשורתית עם אחרים בסביבות שונות. בתרבות של הכוונה עצמית בלמידה – ניתן לדבר על ארבעה עקרונות פדגוגיים עיקריים: הקשר בין הנלמד

לחיים; הבניית הלמידה סביב רעיונות מרכזיים; הערכה בהקשר; שיתופיות בלמידה:

א. *הדגשת הקשר בין הנלמד לחיים*

ארגון, המטפח הכוונה עצמית, יוצר סביבה לימודית, המדגישה את הקשר בין הנלמד לחיים.

"אפנה כשליטה בספורט אולימפי מרחיב." (סטודנט, קב" 10)

ההנחה היא, שתלמידים הם סקרנים מטבעם ונהנים ללמוד מתוך עניין. הלימודים מאורגנים באופן שהלומד פועל מתוך תחושה, שהוא מתקדם באותם נושאים, החשובים לו והמעניינים אותו. אותנטיות היא נקודת-מוצא (צחר, 1999).

מצבי-למידה ותכנים מעניינים ומאתגרים – מבוססים על יסודות, הלוקחים מסביבתו הטבעית, והם רלוונטיים לבעיותיו (Zimmerman, 2007).

סטודנטים מקבלים הזדמנויות לחשוב על תשובות משלהם ולחלוק את מחשבותיהם עם אחרים. טיב השאלות המוצגות לתלמידים – משפיע במידה רבה על עומק החיפוש שלהם אחר תשובות (בירנבוים ואחרים, 2004; זילברשטיין ואחרים, 2001).

בסביבת-למידה זו קיים ייחוס ערך לנקודות-המבט של התלמידים: המורה מקשיב ללומד, מכבד את נקודת-המבט שלו גם משום שהוא מכבד את נקודת-המבט של האחר, משתדל להרבות את מספר ההזדמנויות, הניתנות לתלמידים לבטא את נקודת-המבט שלהם ולחשוף את תפיסותיהם ומציג שאלות ובעיות בהתאם לכך.

ב. *תכנית-לימודים גמישה, הבנית-למידה סביב רעיונות מרכזיים*

ההנחה היא, שהתהליכים המנטליים הם תלויי-הקשר חברתי ותרבותי, ועיצובם מתרחש תוך כדי אינטראקציה של הלומד עם סביבתו (בירנבוים ואחרים, 2000), סביבה, המטפחת הכוונה עצמית בלמידה, מאפשרת גמישות בנושאי-הלימוד ומרגילה אותם לראות את העולם כמשתנה, ולא כמשהו קבוע ועומד. בסביבה לימודית זו דואגים להתאמת תכניות-הלימודים למבנה המנטלי ולניסיון-החיים של סטודנטים שונים בגילאים שונים. פעולת התיווך של המרצה היא הגורם המרכזי בתהליך ההוראה, הלמידה וההערכה (הל"ה).

השגותי קיים דיאלוג מגמיד עם הסטודנט - כדי לשפר את יכולתי אפקטיבי באפקטיביות, אלוש את פדאפן ופחאית במה אפמקד בשיחך הפא. לא פלס שייניג אג גכניאג.

(מתוך רשימות רפלקסיה של החוקר)

עניינם של הלומדים מתעורר, כאשר רעיונות מוצגים כמכלול, והקשרים שביניהם הם ברורים. אם מציגים לפנייהם חלקים מבודדים, והם אינם רואים את הקשרים ביניהם, הם מאבדים עניין. לעומת זאת, כשהדברים מוצגים בשלמותם, הם מנסים לתת

משמעות לדברים על-ידי פירוק השלם לחלקים, שהם יכולים לראות ולהבין. הם יוזמים תהליכים כדי לתת מובן למידע. כך הם בונים את התהליך ובוחרים גישות ייחודיות לפתרון בעיות. תפקיד המרצה הוא הבקת הלמידה סביב רעיונות גדולים ומושגים רחבים, והיא מאפשרת לתלמידים נקודות כניסה מרובות.

אפליזים נגדי קליין, אפי אבקולו אדון בו, אנני אלג אולשום אסקולג. פיג מוניין אכאלג אילול אכונג יפול פליז. לא פלם אמול: יכ פוי אוד פליזלויס פויפיס אפולזילויס ביאג לפילוי.

(מתוך רשימות רפלקסיה של החוקר)

### ג. הערכה בהקשר הלימודי

ההערכה על-פי עקרונות הקונסטרוקטיביזם שמה דגש בשילוב ההערכה בהוראה. ההערכה איננה באה בסוף ההוראה, אלא היא מתרחשת בצורה טבעית ומתמדת בהקשר משמעותי – תוך שהיא מספקת ראיות לגבי החשיבה של התלמידים ולגבי מסוגלותם לעשות שימוש בידע. תפיסת מעמדו ואחריותו של הלומד בתהליך ההערכה – השתנתה: הלומד הופך לשותף פעיל, הלוקח חלק בקביעת הסטנדרטים להערכה ובהערכת מידת התקדמותו בחומר-הלימוד (בירנבוים ואחרים, 2000, 2004). ההערכה נעשית באמצעות בניית ממדים וקריטריונים למחוננים, והיא מתרחשת כל הזמן. המרצה איננו שופט את התלמיד, אלא מנחה אותו לקראת הצלחה (זוהר, 1996; מרזנו, 1998; שרף ואחרים, 1998). ההערכה, המלווה תהליך-למידה, צריכה להתאים ללמידה, שמרכז-הכובד שלה הוא הלומד עצמו. למרצה וללומד יש מטרות ואינטרסים משותפים בתהליך (בירנבוים ואחרים, 2000, 2004).

כפגלח פם פחדו אפליז טיולט... פגיקוניז שלי נילמו גמיד בליפולן. פגייחסוגי אולטולג פביזול פולפם פייגה פגייחסולג של מניפה, פמטרפ פייגה אולפול, אקדמ אג פליבאדפ. פייגיל שולג אפליבאדפ של פולמד... נגדי פולמד כלים אולפול אלג. לא לפלטי אלא נגדי צילוניס. דק פליולג אפליזלג אולפול... לך לפם פבינול אנגול בי אימולן - "אקח" זמן רב.

...פסטודנטיס פיל זקוקים אלזרפ, אכן זברגיל מקבוצפ אקבוצפ או איחיד. פגקולוג פייגה אולפוקיל רב-כילוניג אלא פיררכיג ביולוקרטיג מסורגיל. כיגל אמידפ זל פגחפ לזבז-אקולוג פקרב פגלמדיס אפליניקפ אפם שליטרפ בפליזילויגפ. פקורם לא פיל בניו פלי יחיס כול בין מורפ אולטודנט. פקורם פיל מאולפיין ביחולפיס חולפלייס של רלולג אדילונג בין סטודנטיס בינים אבין פמלזפ, פלזרפ פדדיג בליגלי-פליזפ ובאולוירפ רלולג של גמייכ זליפייפ אפליזפ אולפלזג מולולג משולפול. כל אולג גמול אולטיבזיל אולפליניולג אמייגל כלפפליזכפ פייגה חיל מגפילך-פולמידפ.

(מתוך רשימות רפלקסיה של החוקר)

"...גדפ פלי מה שלחולל מבפניס, פלי לידלג אפול אולפול, אכאל אקראג אן אדול!" (סטודנט, קבי 7)

"...פליבאדפ, שניג פיל אקן כפגלמ אפליולג שלך אולפול אג פליבאדפ - פליגה אג פמולטיבזיל אולפוקיל. מוכנלג אכדוק לול וולו אג אלג לביבאדפ - מליזפ פלי אמולג ביכולג אולשול טוב יולג. אכן אני מוכנפ

אקן אופוסף, אפסיי שפ דוקל מני תבדק נוספ, זכא אימד דדא בלביזי כמארפ... (סטודנט, קבי 8)

"כל גיקון שלך פוביל אלגו אפבנה תמוקה יגר למה שנדרש מאלגו בניגוח פנגלנים. פרי מחקר זכ גילום חדל אלו... זכ פיה מתניין, מאלגר, מפליז, דוקל, מלודק, מרגלש..." (סטודנט, קבי 8)

להערכה מסוג זה קיימות חלופות רבות, שהמאפיין אותן הוא שימוש במטלות ביצוע (*performance tasks*) אותנטיות, האמורות להיות אתגר ולעורר עניין. הן בודקות שימוש בידע לפתרון בעיות והתמצאות במצבים אמיתיים או בסיומולציות למצבים כאלה; הן מורכבות, בלתי-מוכנות, והן מצריכות ביצוע חקירה, ובמסגרתה – תכנון, איסוף-נתונים, ארגון מידע, ניתוח, מיזוג, פירוש והערכה (בירנבוים ואחרים, 2004). מטלות מסוג זה מכונות על-ידי פרקינס ועמיתיו "ביצועים של הבנה" (*understanding performances*) (פרקינס, 1995). הן מאפשרות לבדוק מה התלמיד יודע ומסוגל לעשות ביחס ליעד ביצוע. מעורבות של תלמידים במטלות בעלות-ערך מסוג זה – מניעה אותם להשקעת-מאמץ, לניצול יעיל של שכלם, מטפחת חשיבה מסדר גבוה יותר, כושר לפתור בעיות ומאפשרת העברה לתחומים אחרים.

פס תלש תבדק-חקר קווקטיביה בנושא פנאמד, כשלאזל אחד גפקיד לחק בלניין. פלדכג פביזחז כלפ אל פגפליך אלג פגלזר. באחד פללביס קפלגי לם מבחן... פמגח פיה רב... פם ילבו באולם אפילו, שלחוק אלגם שמיא לכילג, ולם יחלו לפם בחנים. אל - בפפגלג: סלרגי אל פדלג, אפלדגי, שלבליני מבחן פול תוד פזדמנול אלוידה; ומכיוון שלמדו פרבה, פם יוכלו לכילג אלג פזלג, פייגה שלחה אמייגה פמאטיבזיפ פייגה לבאפה. כל אחד ניגלש אישית אפלדק "לל פפזדמנול פחולייגי, שניגנה לפם באולג שילזר..." פזדמנול זל פייגה אחג מני-רבולג אפלדכג פמסכמג שלי אלגם בסוף פמסטר. (מתוך רשימות רפלקסיה של החוקר)

#### ד. עבודת-צוות ושיתופיות בלמידה תוך דיאלוג מתמיד

בהנחה, שקיימים הבדלים אינדיבידואליים בין לומדים באסטרטגיות למידה, בקצב למידה, בדרך התפתחות וביכולת ייחודית בתחומים מסוימים (בירנבוים ואחרים, 2004), הרי אינטראקציה חברתית, החושפת את הלומד לחשיבה שונה משלו – עשויה ליצור את הבסיס להתפתחותו הקוגניטיבית. חשיבה היא פעילות חברתית, המתחלקת בין אנשים, אך מופנמת בהדרגה להופעה מחודשת כפעילות אינדיבידואלית (Vigotsky, 1978). הדיאלוג הוא אבן-פינה של הלמידה השיתופית, המובילה להבנות עמוקות, ללמידה ולהתפתחות (Slavin, 1990), למתן הזדמנות לתלמידים להביע את דעתם ולעורר אחרים להגיב, והיא מאפשרת משוב, המגרה לחשיבה נוספת. רק בלמידה שיתופית ניתנת אפשרות לתלמידים לבדוק את חשיבתם. ההתדיינות של התלמיד עם עצמו – צומחת באמצעות ניסיון הלמידה השיתופית. לכן סביבה לימודית, המזמנת הזדמנויות ללמידה שיתופית, תורמת להתפתחות הכוונה עצמית, החשובה להכנת הלומדים לקראת משימות-החיים, הצפויות להם היום (זילברשטיין ואחרים, 2001; שרן ואחרים, 1998).



פקלטה לזואולוגיה, ניהול דיון או מו"מ, החוקר המשלבים, חוקר-משקדים, האקדמיה להשגת מטרה  
משלבים בין חוקר ומיומנות, לפקידים חינוך אביזר מטרה שיטתית  
(מתוך רשימות רפלקסיה של החוקר)

"... כדור אי, שאילו תבדנן באופן יחידני, זה היה פחות נחמד. אחד תם זה תפקידים של המורה המורה  
אנו לתבדנן מסודר (אז-אחרים מרבים בקבוצה של חינוך-משקדים למשל - הפגישות  
אזכור ואיכולו של כל אחד. כך בכל שיחור גוף ופיקס מילפא אחי."  
(סטודנט, קבי 5)

"בתבדנן בקבוצה יש בדך-כאן טרמפיסטי. יש אזכור לדוקא בקבוצה של אישי כאן תבדנן יפה.  
אני חייג מציף קבוצה של מקסימום 4 סטודנטים, ולא 10."  
(סטודנט, קבי 18)

"קודם מלניין, חדשני, כל אחד יכול למצוא בו את תבדנן."  
(סטודנט, קבי 13)

מורים קונסטרוקטיביסטים מעודדים דיאלוגים מתמידים ובונים תלויי-הקשר – איתם  
וזה עם זה. התמיכה (*scaffolding*) של עמיתים מביאה למימוש רמות פוטנציאליות של  
יכולותיהם. התהליך הוא רב-כיווני בגלל האפשרויות הרבות של היווצרות  
אינטראקציה, ולכן הוא מטפח יצירתיות, יכולות-תקשור טובות יותר, אחריות  
וסובלנות (זוהר, 1996; לוין, 1999; פרקינס, 1998):

"גוף של פסיחא בינוני. הכלטי, שאני נאמך קצת ממש, על מה שאני נאמך בוי-סוף."  
(סטודנטית, קבי 18).

### 3. הממד המוטיבציוני

מאחר שאסטרטגיות למידה אינן מביטחות למידה משמעותית, אם אין מוטיבציה  
להשתמש בהן, יש חשיבות להערכת האוריינטציה המוטיבציונית של ארגון לומד – על-מנת  
לקבל תמונה מלאה על כישורי ההכוונה העצמית שלו בלמידה (בירנבוים ואחרים, 2000,  
2004).

ניתן למנות ארבעה מרכיבים מרכזיים של אוריינטציה מוטיבציונית:

א. מרכיב הצבת היעדים; ב. מרכיב הציפייה; ג. מרכיב ערך המטלה; ד. מרכיב רגשי  
(Pintrich, 1996):

א. מרכיב הצבת היעדים

בארגון לומד בעל הכוונה עצמית ישנה חתירה מתמדת להצבת יעדי למידה ולהשגתם:  
כניסה לשיעור בזמן;

אחר אכילת רבוב בשבוע הקודם, לאחר 10 דקות ראשונות של פשיחור לא פשיחור אפיכס באיחור.  
זה לא היה פשוט כלל. היו נאמך שרצו לבדוק את הניחוח בפחטון או שפיה גר בשילוגים ולא הפסיקו

אסיים סידורים. ובסופו של דבר, דווקא סטודנטים טובים נשארו בחוץ, אך היה עליי להגן על עצמי. (מתוך רשימות רפלקסיה של החוקר)

שיתוף-הפעולה מצד המנהלת היה מלא :

היא קיבלה את המאמרים לפני אולי, ולאחר שהבטיחו לה לא לאחר שוב, ציינה אגם בפג-בקשה ממני להכניס. שמחתי ללשגף באג, כמובן, הכנסתי אגם. הם כבר לא איחלו שוב, אך ברוך, להפמלך היו אחריהם. הלימוד לאחרי זירטי אג הסטודנטים אפיקנס, לפני שהדגא גיסלר. אך מספר לימודים - הגחילו אפליג בזמן.

נוכחות סטודנטים בשיעור :

העברת דף נכחה הלימוד איננה רק בלג-יחילה, אלא היא גם מפרידה. וכיון שגמיד יהיו סטודנטים, שיהגמו במקום חברים נודדים, החלטי אפקדיש אכך מספר לימודים. הגחילה הלימוד הגחילה בקריאה רשימה פנאכחל - אך בקשה: "לעזא אופרים יד". היה חשבו מאד גם אהביט לפני המצביעה. אינני מצטערת על הפסד הדקא הלא. הפמלך קראתי שמוג בכו שניים או שלושה לימודים. הם פניו, שמישל דאגל אנאכחל ומי שנעדר יוג מפואר, מפסיד אג פקוס. היה די לקט במלך פקריא, כי מי שלא ענה ולא הצביע, נרשם או חיסר. בכו עניין גדלטי אג פלדבוג פדדיג ביניפם: אם יהיה לקט, הם ישמחו. אם לא, יירשמו חיסורים, שלא יימחקו אחר-כך. הפסד פאן. במלך שניים-שלושה לימודים, כבר לא היו איחורים. הם רצו אפירלם כנאכחיס ומיהלו אפליג לפני קריאה פלמא.

(מתוך רשימות רפלקסיה של החוקר)

"היא חלשה אנו ביג-ספרי" - אמרו אחר-כך בנסיעה ברכבת למנהלת שנסעה אתן.

דוגמה נוספת היא אחריות להשתתפות והקשבה בשיעור :

אין יציאה מהלימוד. אם יש צורך ביציאה, יש ארלוא פגק אמציה, ובו מציינים אג שם הסטודנט אפיבה יציאה אחרזא מיד גם סיום פטפול בעניין. נמצא, שהפגק מחייב. היציאה ירדו אמנימאם, אך לא נעלמו אגרי.

יעדים נוספים היו קשורים למטלות מסוגים שונים ומגוונים. מטלה, שלא נמסרה בזמן, לא נבדקה. הסטודנטים הבינו, שללא מחויבות לא יהיה קרדיט.

אקראי כל שגור היו יודים חדשים. אם שמתי-לב אסטודנטי שנדמה, היגד היה אדאב אגם בחיבה בלימוד פבא... בסוף כל לימוד כבר רשמתי אעצמי רשימה יודים אמפלש פבא...

(מתוך רשימות רפלקסיה של החוקר)

ב. מרכיב הציפייה: תחושת חוללות עצמית והשקעת-מאמץ

בארגון לומד בעל הכוונה עצמית - מטפחים משאבים פנימיים כמו הרגשת חוללות

לביצוע משימות. "חוללות עצמית" היא אמונה ביכולת לבצע משימה ולהיות אחראי לה. ממחקרים עולה, שהמאמינים ביכולתם – מפעילים אסטרטגיות מטקוגניטיביות רבות יותר, משתמשים ביותר אסטרטגיות קוגניטיביות, נוטים להתמיד בביצוע ולקחת סיכונים ומשקיעים מאמץ – יותר מאלה שאינם מאמינים ביכולתם לבצע משימות (Bandura, 1997). גישות ותחושות ממלאות תפקיד מהותי בתהליך-הלמידה. כל ארגון לומד עסוק ללא-הרף בסינון מעשיו באמצעות מערכת-האמונות של חבריו (קס, 2000). בארגון לומד בעל הכוונה עצמית – מטפחים את תחושת החוללות העצמית של לומד ואת החוללות הקולקטיבית של הארגון כולו להצלחה ללמוד (כ"ץ, 2002, 2009; Schunk & Zimmerman, 2007). אנשים יוצרים את תפיסות החוללות שלהם – תוך עיבוד אינפורמציה, שמגיעה אליהם מארבעה מקורות (Bandura, 1997): המקור הראשון הוא ביצועים והתנסויות מוצלחים בעבר. במקרה זה הוקפד ליצור התנסויות של הצלחה בסדנאות עבודה:

בסדנא אלה ניגנו משימות קצרות לצמן מולב, שיחקו או חצי שיחקו, הגזרים, שנלשו לאחר דיון בקבוצה - פולחן. מטרה הייתה פוראק אקראי לזיטה. פלגדגא אספק חוויא של פזאחה אפדמאן שוה אכל אהז אפגזיץ איזד... אפלטגא אקן משימא אפלטמים - יוגר מפלס אחז: בין מוזד אי אמוזד בי פלטמים... (מתוך רשימות רפלקסיה של החוקר)

"חשגתי, שלא אוכל לעמוד במשימה, אך פזחתי, אדחתי, בזורה מכובדג מאוזד." (סטודנט, קבי 19)

המקור השני הוא צפייה בביצועים של אחרים:

פובא מספר סטודנטים מלנים קודמא, שזלס עבדוג מוצחא, אפם פזצו חז עבדוגא. (מתוך רשימות רפלקסיה של החוקר)

"הסטודנטים שהפגאנו במפזר-השנה - חז מנה אפנים אג החומר, זיזלס אאגן מאוזד. זפ פזא, כמה פקזם זפז משמחתי אקזם אחיים." (סטודנט, קבי 14)

המקור השלישי הוא שכנוע ורבלי (verbal persuasion):

זימני שיחא מוטיבזיה חם קבוצה אקז גאשי קבוצה, בדנך-כזא אפני פלחזים. נגתי שיחא מוטיבזיה אקראי פליחז ומשימא אקאשי קבוצה. (מתוך רשימות רפלקסיה של החוקר)

המקור הרביעי: מצבים פיזיולוגיים ורגשיים:

פזביגי אקז דזמאל ספזיפול מחי - פיום-יום אפיזר אאוויה נזימה של פזאג אמידה, זחזח זיזאלאג-יחידה". (מתוך רשימות רפלקסיה של החוקר)

מתוך התצפיות, שערכו הסטודנטיות בשיעורים, עולה תחושה של חוללות עצמית ורצון להצליח.

"אם הלחנו מקרייג-מלאכי, ראשון לציון, אשקאן, אוד, יולאים ופרבריה, סימן שהיה לואה... סימן שפנינו..." (סטודנט, קב" 7)

### ג. ייחוס ערך למטלה

בארגון לומד בעל הכוונה עצמית – מדגישים את ערך המטלות הניתנות בקורס. מרכיב זה קשור לחשיבות, שהארגון מייחס לפרויקטים ולמטרות, שהוא מציב לעצמו, ולעניין, שהוא מגלה בהם. מחקרים מראים, שאם פרויקט הוא מעניין, מאתגר וחשוב, תהיה נטייה מצד חברי הארגון לעשות שימוש רב יותר באסטרטגיות קוגניטיביות, להשקיע מאמץ בביצועו ולהצליח (בירנבוים ואחרים, 2000, 2004; לוי, 1999; McCombs, 1987; Schunk, 1985). אם החברים בארגון משוכנעים, שמה שהם מבקשים לבצע הוא בעל-ערך, הדרישות לביצוע ברורות, וישנם המשאבים, הדרושים לביצוע המוצלח, הרי כל חברי הארגון עובדים בעילות, ויש להם סיכוי להגיע להישגים גבוהים (Schunk, 1985).

חישלטי דרך אקסטר בין מטלה שנגמי לבין מטלה אישילג לן כל אחד בקורס - כדי אפילוג אג פסיכוי אפילגים לבאפוי יאג. חישלטי אלא-אלא אג פקלרים בין פמטלוג אפמטלוג לן פקורס - לבין פמציאלג פיומיומילוג אפאישילג לן פסטאדנטים, פמאגלגדים אפויג מורים. נגמי פרבג מאוד דאגמאלג רלונטילג מחיי פאמידג בכיג, אפקפדגי אפדגיל אג חליבולג לן כל פרט לדיברגי לילוי. כל קבוצה בחרג אחקוד יוד א קבוצג-יודים לפיא מכירג... סטאדנטילג לפייג אפ בליה בארגלן אום-זמנים, ביקלג, שקבוצה אחרג גנסג ללנלג אג פגפגלוג במחקר - בוי ללסאג פסטאדנטים יכפא מי פיא. פדבר נלשג בדיסקרטילג רבג... אחרג פסיכומג אפיוחל פפני הקבוצה ללג באללן מלשים, אפקבוצה חקרג מקרג זפ... (מתוך רשימות רפלקסיה של החוקר)

### ד. עניין, הנאה ומעורבות בלמידה

המרכיב הרגשי מתייחס לתחושותיו של כל לומד. בארגון לומד כל אדם הוא לומד, גם המרצה:

אמרגי אפם: "אני אומדג מכג פרבג. בכל לילי, כלסאגס מלגפים אג כולנו פפלוג אג פאלוג, כולנו אומדים מכג. אלגים אנו זכרים טוב יאג מלפג, שנאמר לל-ידי לטיג אומידג, ואלו דוקא לל-ידי פמלכג.

נלשג לימול במצלג; פובאל מחקרים אמייגם לליילי; פובאל אורחים, לסיפול לל פבאדלגפם; טאפח קלרים פינאליטיים. (מתוך רשימות רפלקסיה של החוקר)

תחושות אלו נמצאו קשורות להפעלת אסטרטגיות קוגניטיביות ומטקוגניטיביות (בירנבוים ואחרים, 2000, 2004; לוי, 1999). הנעה פנימית נובעת מעניין של הלומד בנושא הנלמד

(פרקינס, 1998). קישור תוכני הלימוד ופרויקטים לאקטואליה חברתית ואישית – מעודד הנעה פנימית ועניין בלמידה. למידה מתוך הנעה פנימית – מלווה בנטילת-אחריות עצמית ללמידה, ולרוב משחררת את הלומד מהיזקקות להנעות חיצוניות. מצבי-למידה, המתבססים על סקרנות של לומדים, מעודדים הנאה (בירנבוים ואחרים, 2000; זילברשטיין ואחרים, 2001; שרן ואחרים, 1998). בקורס, המטפח הכוונה עצמית, ישנה הנאה, חדוות-יצירה, גילויי-מעורבות, שיתוף של כולם ואווירה דמוקרטית, המעודדת כל אדם לביטוי התעניינותו, סקרנותו, מחשבותיו, השקפותיו על העולם ועל הקורס (בירנבוים ואחרים, 2000):

"אלפי אגלגל חף שנה מקסימה, לדלש בגניס מלנייניס ומללניס". (סטודנט, קב' 20)

#### 4. ממד האקלים

אקלים ארגון לומד בעל הכוונה עצמית – מאופיין בפתיחות, בדינמיות ובגמישות; באווירה דמוקרטית, במעורבות, במחויבות ובאחריות; בהעצמה, בעידוד יוזמה ובהתייחסות לשגיאות – כמנוף לצמיחה באווירה תומכת, בגאווה-יחידה ובאכפתיות:

א. פתיחות, דינמיות, גמישות

ארגון לומד בעל הכוונה עצמית מעודד פתיחות, תקשורת פתוחה וקבלת ביקורת בונה מאחרים. סביבה כזו יוצרת מצבי-למידה פתוחים, שבהם תוצרי למידה אינם נקבעים מראש, ודרכי-התמודדות ופתרון-בעיות – נתונים להחלטת הלומד ולשליטתו. במצבי-למידה פתוחים אין רק תשובה אחת נכונה, ותלמידים יכולים להגיע לפתרונות שונים. סביבה כזו מעודדת יצירת מצבי דילמה בנושאים שונים ומזמנת אפשרויות להכרעה אישית ולהפעלת כישורי-חשיבה מסתעפת, שינויים וחידושים (בירנבוים ואחרים, 2000; זילברשטיין ואחרים, 2001; ענבר, 2000):

כך פם ילכל בקבוצל מלישלו גלוליל מקבללל חללם פילם, במקולל-פילדלל קקדלולם, במלשפטים, שלנלמל בלכר חיי חללל...

...קבוצל פכיל מלימול, אלל-כך פן פלרילו גלרילם של חללם ושל חכילפם... למילל בדרכיל-פוללל: ללידל לילללי, דילניס במלילל, פוללל בקבוצל קללל, לל מחלל ללילל ומלללן לילדילדילל. לל בלילל-לללל...

(מתוך רשימות רפלקסיה של החוקר)

#### ב. דמוקרטיה

סביבה לימודית, אשר בה מתפתח לומד בעל הכוונה עצמית, היא סביבה, שבה האקלים והיחסים מושתתים על ערכים דמוקרטיים. בסביבה זו קיימים חופש-הבעה ודו-שיח בין כל המשתתפים בתהליך-הלמידה, יחס שוויוני, הכולל שיתוף בקבלת-הכרעות, בבחירת נושאים ותכנים, בהכנת-חומרים, בפעילויות למידה בנושאי-חקר ובמטלות-ביצוע (זילברשטיין ואחרים, 2001). סביבה זו מעודדת חופש-בחירה ומטילה על הלומדים את האחריות לפעול על-פי בחירתם (בירנבוים ואחרים, 2004; דרום, 1999; ענבר, 2000; צדקיהו, 1988; קשתי ואחרים, 1997; שרמר, 1998). האפיונים לבחירה הדמוקרטית הם היקף, רוחב ומגוון של הבחירה. ריבוי-ההזדמנויות עוזר

להפוך את הבחירה להרגל. בסביבה, שמקיימת חופש-בחירה, יש טיפוח מכוון של מיומנויות וכישורי-בחירה: יכולת איסוף נתונים ממקורות שונים, יכולת להשוות ביניהם, ליצור סדרי-עדיפויות, לבחור ולקחת אחריות לבחירה המנומקת. קיים גם-כן טיפוח-רצון לבחור. רצון זה כולל דימוי עצמי חיובי, ביטחון עצמי ורצון להעז ולקחת סיכונים (זילברשטיין ואחרים, 2001). בסביבה זו יש הכרה בשונות וביטוי למחשבות אישיות, לגיטימציה לסקרנות, לשאלת שאלות, להעלאת השגות ולביקורת, וקיימת בה אווירה של דיון חופשי. השיפוט שנעשה הוא שיפוט לגופו של רעיון – ללא שיפוט אישי של הלומד או התייחסות, המשווה בינו לבין אחרים. יש התייחסות להנמקות, לדרך חשיבה, להצגת טענות. בסביבה זו קיימת בחינת רעיונות מנקודות-התייחסות שונות – מתוך ציפייה, שהלומדים יתרמו זה לזה וילמדו מהשונות. הסביבה המכירה בשונות – מעודדת ביטחון עצמי ועמידת הלומד על דעתו (בירנבוים ואחרים, 2004; דרום, 1999; זוהר, 1966; לוי, 1999; ענבר, 2000; שרמר, 1998):

"סוף-סוף מילפא מדבר אגן! בלאה-הלינייס..." (סטודנט, קב' 11)

### ג. מעורבות, מחויבות, אחריות

הפדגוגיה הקונסטרוקטיביסטית מדגישה את שליטתו ואת אחריותו של הלומד בהובלת תהליכי ההבניה והעיצוב של הידע, של המושגים ושל המיומנויות. בארגון לומד בעל הכוונה עצמית, המשלב דגם מערכתי, ישנה מעורבות, מחויבות ואחריות של כולם להתקדמות ולהצלחה. הארגון המערכתי מדגיש את מידת התלות, שיש לחלקי-המערכת זה בזה. שינוי בחלק אחד לא ישיג את מטרתו – בלי שישתנו בו-זמנית גם החלקים האחרים במערכת. שיתוף-הפעולה ההדוק בין הסטודנטים בקבוצה – מגביר את תחושת המעורבות, המחויבות והאחריות המשותפת לעיצוב הקורס.

"לא היינו מלוצים מהצפייה שלכינו, לא אכפא אן אאסוף נאונים מחדש. שפא גליך מילך, אפאד שנגלפס, אפחאר שלן יפיה טאב יאג." (סטודנט, קב' 1)

### ד. העצמה, עידוד יוזמה, התייחסות לשגיאות כמנוף לצמיחה

בארגון-למידה בעל הכוונה עצמית מעצימים ומעודדים את הלומד ליטול על עצמו את האחריות, מעודדים יוזמות-חקר ופעולות-גומלין בין הלומדים. הבנית הלמידה סביב רעיונות גדולים ומושגים רחבים – מאפשרת ללומדים נקודות כניסה מרובות:

יש המפתחים מעורבות ומחויבויות באמצעות תגובות פרקטיות לבעיות; יש שמנתחים מטלות על סמך מודלים ועקרונות, ויש המפרשים רעיונות מנקודת-המבט שלהם – באמצעות אנלוגיות ומטפורות. השימוש במושגים רחבים מזמינה כל אחד להשתתף – ללא קשר לסגנונות אישיים או לנטיות אישיות. בסביבה כזו מטפחים חוללות עצמית וקולקטיבית באופן ששגיאה או כישלון הם מצב טבעי, המעיד על מאמץ, והם מנוף לצמיחה:

בצחא אלתא ח' 5.5 שאלא, מה שפא בלפילך אלתא ח' 5.1 שאלא?! נסי לוב בלפול פפא. אארגי. (מתוך רשימות רפלקסיה של החוקר)

ה. אווירה תומכת

בסביבה זו ישנם גילויי-סובלנות, סבלנות, אָמון וכבוד לזולת, התחשבות ופרגון. מטפחים תפיסות חיוביות, אווירה נינוחה והרגשת תמיכה ומקובלות. מפגשים בלתי-פורמלים עוזרים ליצור אווירה נינוחה והתנהלות בנועם. אווירה זו נותנת הרגשה של מקובלות. לרגש החיובי יש תפקיד בסיסי בלמידה (בירנבוים ואחרים, 2004, 2000; דרום, 1999; מרזנו, 1998; צדקיהו, 1988; שרמר, 1998).

יש אָמון וכבוד הדדי, קשב אמיתי ופעיל בין הלומדים.

"פְּלִמְבֵּדָה בְּקִבּוּץ אֶיִךָ פִּיִּי אֶלְיָהּ, אֶמִיד אֶמְדָּן זֶה מֵשֶׁ אֶפְגְּמֵן."

(סטודנט, קב' 9)

5. הממד החשיבתי: פיתוח תרבות חשיבה

בניית ההבנה של העולם היא תהליך פעיל ומחייב. יש להפעיל גם מידע, הנקלט באופן פסיבי, כדי שיהפוך לבעל-משמעות ללומד. המטלה העיקרית של המרצה היא תיווך. מסגרת קונסטרוקטיביסטית מאתגרת מורים ליצור סביבות, שבהן הם ותלמידיהם יזכו להזדמנויות לעידוד החשיבה והחקר. כשמורים מזהים את הדחף האנושי לבנות הבנות חדשות ומגלים יחס של כבוד כלפיהן, נוצרות אפשרויות בלתי-מוגבלות. ארגון לומד, המטפח הכוונה עצמית בלמידה – מְזַמֵן פעילויות, המבוססות על יכולות חשיבה ושכילה (*reasoning*), אשר בהן נדרשים הלומדים להעריך, להציג טענות ולשקול דברים לגופו של עניין. בתרבות זו מעודדים את הלומד לשאול שאלות, לחשוב, לדמיון, להסביר ולהבהיר תופעות, מעודדים סקרנות אינטלקטואלית ומפתחים מיומנויות קוגניטיביות ומטקוגניטיביות. ארגון, שבו ההוראה והלמידה מתבצעות בקהילות חשיבה, הוא ארגון חושב (בירנבוים ואחרים, 2000; גרדנר, 1995; דה-בונו, 1993; זילברשטיין ואחרים, 2001; טישמן ואחרים 1996; מרזנו, 1998; פרקינס, 1998). ממד זה מכיל שישה קריטריונים:

א. טיפוח החשיבה; ב. טיפוח נטיות לחשיבה; ג. שימוש באסטרטגיות חשיבה; ד. שימוש בשפת החשיבה; ה. חשיבה מערכתית; ו. חשיבה יצירתית וגמישות מחשבתית.

א. טיפוח החשיבה

לדעת פרקינס, מושג החשיבה הוא מושג רחב יותר של האינטליגנציה: אינטליגנציה היא חשיבה, הכוללת התמצאות רב-ממדית, המסערת את המוח לצורך העלאת אפשרויות נוספות, העורכת רשימות בעד ונגד, הבוחנת הרגשות בנוגע להחלטה, המשוחחח עם אחרים והשואלת שאלות נוספות. היבטיה הכלליים הם בהירות, רוחב, עומק, ביסוס, סקרנות, אסטרטגיות ומודעות עצמית. היבטיה הספציפיים יותר הם קבלת-החלטות, פתרון-בעיות, צידוק, הסבר, הערכה, ייצוג, זכירה, מציאת בעיה, תְּכָן (*design*), תכנון (*planning*) וחיזוי (פרקינס, 1995).

מטרות טיפוח החשיבה הן שמירת הידע לטווח ארוך, הבנתו ועשיית שימוש פעיל בו. כדי שיישאר לטווח ארוך, הוא צריך להיות מקושר היטב לידע הקודם ולמערכת-המושגים הקיימת. למידה היא תהליך של שינוי בתפיסה מושגית. הכושר העיקרי, המאפשר למידה והתפתחות, הוא גמישות מחשבתית. התהליך כולל הבחנה בחוקיות

קיימת, המצאת מושגים חדשים או הרחבת קודמים, זיהוי יחסים חדשים, בנייה מחודשת של מערכות מושגים ויצירת יחסי-גומלין בין מערכות שונות של מושגים. תהליך זה לא יתרחש ללא מידע – מצד אחד, וללא תהליכי חשיבה אינטנסיביים של חנינת המידע, ניתוחו ועיבודו – מצד שני (זוהר, 1996).

באיינשטיין, אפגאדפ גג'י מדי פלם בפלם משימאג חשיבה פלם מארגני-חשיבה שונים. אדלמה: פלכז דיון במשלך... ספמא ופגילא. השאלא פבאלא ילכזא אכמ בחשיבהכמ. אין צורק אלנאג פל כולן: נסא אפמא נקודת מלניינג אהמ מפנאמר פואם בליפאר, באולא מידע פנולא חידול אכמ מלפא? האם פללגמ פנולא דלמה גחמא אחר? פביאל דללמאל... (מתוך רשימות רפלקסיה של החוקר)

## ב. טיפוח נטיות חשיבה

הביצוע האנושי מורכב משילוב של יכולות ונטיות. מרבית המאמצים בהוראת החשיבה מכוונים לטיפוח יכולות של מיומנויות-חשיבה. חוקרי חשיבה מביאים ראיות לכך שלאנשים רבים יש יכולות חשיבה רבות, אך הן אינן מיושמות במציאות בגלל חוסר-נטייה או חוסר-מחויבות לעשות כן. נטיות חשיבה (*predispositions*) הן מגמות / רצונות / נכונויות של אדם להפעיל דפוסי-חשיבה מסוימים – כמו, למשל, להיות סקרן, שיטתי, מתמיד, שואל שאלות, בעל נכונות לחשיבה, לחיפוש נקודות-ראות חלופיות ולכיבוד נקודות-ראות של אחרים (זילברשטיין ואחרים, 2001).

כדי לטפח נטיות – יש צורך ליצור תרבות של חשיבה בסביבה הלומדת (*enculturation*), (פרקינס, 1995):

טיפוח חשיבה איננו תהליך קל. אנשים יכולים להיות בעלי הכוונה עצמית בגלל הרגל או בגלל תכנית מחושבת לנהוג כך, או בגלל אמונה, שהתנהגות זו משתלמת. מכיוון שהמקורות לנטיות מורכבים כל-כך, הרי העבודה, שמקדישים כדי לטפחן – מתמקדת בחזיתות רבות: הגברת מודעות, בניית הרגלים, טיפוח-ערכים, שינוי-עמדות, עידוד מוטיבציה פנימית ועוד. מסר עתיר-חשיבה הוא מסר, שהיבטי החשיבה מוטמעים בתכניתו. כל חומר-לימוד יכול לשמש הזדמנות למימוש אירוע חשיבה. בניית תרבות החשיבה מתבטאת בדרך שבה כל אחד בארגון מגיב: ציפיות הדדיות, דפוסי-דיבור משותפים, הבנה משותפת של מה מקובל, מה מעניין ולמה יש ערך, כשהמטרה היא הכנה לפתרון-בעיות יעיל, לחשיבה ביקורתית, לחשיבה לוגית, לחשיבה מקורית-יצירתית, להבעה בכתב ובעל-פה, לבחירת נושאים ולהגדרתם, לשאלת שאלות, לשימוש מושכל במאגרי-מידע, לניסוח-השערות, לתכנון מערך מחקר, לתיאולוד טקסט, לבחירת מידע רלוונטי, לעיבוד מידע וארגונו, להתבוננות ולתצפית, לניתוח נתונים, להצגתם באופן מתקשר, ליכולת דיון, למיזוג מידע, להסקת מסקנות, לשיפוט והערכה ולקבלת-החלטות שקולה וללמידה בלתי פוסקת (בירנבוים ואחרים, 2004). כדי שמיומנויות-חשיבה נרכשות תיהפכנה לחלק מהתנהגות יומיומית – יש לטפחן בסביבה מעריכה ותומכת (טישמן ואחרים, 1996). נטיות לחשיבה ולחקרנות מתגבשות במשך הזמן – באמצעות אינטראקציה יומיומית ובתוך הקשר של סביבה תרבותית.

"גירבאג" החשיבה גבבפל באמצעל טכניקא, לל פללג-מידעל. שאלאג-שאלאג, ניהול-דיון, למידע שילאפיה, לפדיון פקאבג'י פה גרמ אללבוש וללפנמא של גאכני-פחשיבה ופקפוליה פלמאדג פל כל



מרכיביו. כך פושטים את החשיבה לחלק מהמבנה הארגוני. ליסוק גכוף החשיבה הפוך אלמג אדבר מאכר ולטרגי. הפרגל מעביר אל פנטייה אלסוק בה. פקורס מחזדד שלאלג שלאלו. מחזר סקרנול. מאלגן מחלבלג... (מתוך רשימות רפלקסיה של החוקר)

"בהחלפה, נולסא פקורס פיה מאכר אי, פגפאלג אראל, כמפ פוסף אי פקורס פזפ." (סטודנט, קבי 9)

### ג. אסטרגיית חשיבה

טיבו של הידע והכישורים, הנדרשים מבוגר ארגון חינוכי, משתנים במהירות בשנות האלפיים. רכישת הכלים לטיפול בידע ובמיומנויות החשיבה הנלוות להם יהוו דרך מרכזית להתמודדות עם שינויים אלה.

טכניקל, פמלפולג חשיבה ובלאל אביטוי בארגלן בהל פכאלנה חזמייג בלמידה ולבהן פלמלמלי, פן סיףור-מחוי, רשימול בהד אנד, אסטרגילג חדד אחר חדד, מאלגניס לרפייס, מפול מולטליס ולקראג אצל פקינס (1995), כל זפ מגבטלג בסדנאלג, נגי לל ארלול רלוקסיה. (מתוך רשימות רפלקסיה של החוקר)

ישנן גישות שונות בנוגע לאופן טיפוח החשיבה בהוראה. בארגון לומד בעל הכוונה עצמית – בוחנים את הפעילויות הקוגניטיביות, הנדרשות לביצוע משימות ופרויקטים, מנצלים אירועים, המתרחשים באופן בלתי-פורמלי, ועוסקים בחשיבה רפלקטיבית. יש לתת לסטודנטים משימות-כתובה, שכן הדיבור בעל-פה או בכתב הוא גורם עיקרי בהתפתחות החשיבה (Vigotsky, 1978).

### ד. שימוש בשפת-החשיבה

שפת-החשיבה מתייחסת למונחים ולמושגים, שבהם משתמשים בקורס. מילים מלמדות על מושגי-חשיבה, ועל-כן הן יוצרות מסלולי-חשיבה, שניתן לעקוב אחריהם. שפת החשיבה כוללת את כל המילים בשפה, המתייחסות לתהליכי-חשיבה ולתוצריה – כמו, למשל, לחשוב, לשער, להניח, עדות, רגיה, נימוק, סיבה, הערכה, אומדן, חשד, ספק, בניית תאוריה ועוד. בארגון לומד בעל הכוונה עצמית – השימוש בשפת-החשיבה עשיר: הוא כולל מילות-שפה, המתייחסות לתהליכים ולתוצרים שכליים, ומילים המתארות חשיבה ומעוררות לחשיבה (טישמן ואחרים, 1996). משתמשים במילים ספציפיות, המאפשרות חשיבה מדויקת בהקשר יומיומי. שימוש בשפת-החשיבה מסייע לנושאי-תפקידים לארגן ולתאר את חשיבתם בצורה מדויקת ואינטליגנטית, כשהמילים יוצרות אבחנות, המיושמות לא רק על מידע חדש, אלא גם על מחשבות. שפת-החשיבה מעבירה מסרים לתגבור סטנדרטים של חשיבה. לדוגמה, לא שואלים מדוע, אלא מבקשים נימוקים, מבקשים שקילת פירושים חלופיים, ניתוחי מניעים וכדומה. במקום שמפתחים שפה של חשיבה – מבחינים בין דעות, עובדות, השערות, טענות או אמונות (פרקינס, 1995). סביבה כזו מזמנת התנסויות באופני חשיבה סיבתית, רב-סיבתית, קורלטיבית, תכליתית ואחרת.

השלטתה של הפלפא מחקריה, מקבליה, מדויקת, אקדמית, הפדגוגית, כן מושלח מקבליה לם באנליזה (מתוך רשימות רפלקסיה של החוקר)

ה. חשיבה מערכתית

אותה חשיבה מתרחשת בכל פורום בו-זמנית בכל הארגון. במליאה מתנהלים אותם תהליכים, המתנהלים בתוך הקבוצות. מונחי החשיבה הם חלק מהתרבות, מסבירים אותם בקביעות, שוזרים אותם במסרים בקורס, מתכננים פעולות, המעודדות להשתמש בהם, ונותנים משוב למשתמשים בהם.

טיפוח החליפה מרחלס בלך אבולונד אחר הכדיום לונים: בליילר, בסדנפ, הפדרכה אישית, הפדרכה ראשי הפקבוצה, הפדרכה לל ראשי הפקבוצה אג הפקבוצה אבכגיבט חמויט. כן דבר לרזיגי לזיכוי, לזיגי קודם לם ראשי הפקבוצה... זפ חייב אולי אבאא כחזי-ללף לפני גחילר פליילר, אך פיפ כדאי. (מתוך רשימות רפלקסיה של החוקר)

ו. חשיבה יצירתית וגמישות מחשבתית

בארגון בעל הכוונה עצמית מטפחים את סוגי-הידע הבאים: א. ידע שימושי, העוזר בפתרון-בעיות בתחומי-דעת שונים; ב. ידע, הקשור להוכחות ולהסברים; ג. ידע של גילוי והמצאה, המתייחס להליך חקר.

הליך החקר מבוסס על רמת ההוכחה, והוא כולל גם חיפוש אחר שאלות וגיבוש תאוריות. אפיונים של חשיבה ביקורתית הם, למשל, חיפוש ביטוי ברור של שאלה, חיפוש נימוקים, שימוש במקורות מהימנים, פתיחות לחשיבה של אחרים, השערת שיפוט, כשהראיות אינן מספיקות לטיעון, פתיחות לשינוי-עמדה, כשהראיות מצביעות על כך, חיפוש דיוק, התעדכנות מתמדת, רגישות לרגשות, לתחכום ולרמת הידע של אחרים. חשיבה כזו נוטה להיות מורכבת ומפיקה לעיתים קרובות פתרונות רבים ויצירתיים, כאשר לכל אחד מהם יתרונות וחסרונות; היא משתמשת בקריטריונים רבים, מווסתת את עצמה, יוצרת משמעות וכרוכה במאמץ (זוהר, 1996).

פיגור סביבה אימויגית, החולפת אג האומד אלסני פקייט בידל אפמלפח לזישלג מחלסבג - נאגא אלומדים פדזמנויאג אפשווג אפסיסג לונאג אלזישלג מללונאג. (מתוך רשימות רפלקסיה של החוקר)

6. הממד המטקוגניטיבי

פעילויות מטקוגניטיביות כוללות רפלקטיביות והערכה עצמית, מעקב וויסות, הערכה, משוב והעברה.

א. רפלקטיביות והערכה עצמית

הפעילות המטקוגניטיבית כוללת הכרה עצמית של הלומד – כלומר, שימוש מושכל באסטרטגיות-למידה, הערכת יעילות האסטרטגיה, רפלקסיה והערכה עצמית. איכותם של תהליכי הרפלקסיה וההערכה עצמית של הפרט – תלויה ברמת המודעות של הלומד לעצמו ולמטרותיו. בסביבה זו החשיבה, הרפלקסיה וההערכה העצמית – מטופחות כהרגל (בירנבוים ואחרים, 2000; דה-בונו, 1993; שריג, 1996). הרפלקסיה

היא תהליך ייחודי, איכותי-פנימי, אישי, מורכב וסמוי ברובו; זוהי אינטגרציה של האישי (לוי, 1999; שרן ואחרים, 1998). בסביבה לימודית תלמידים לומדים באופן הטוב ביותר על-ידי עשייה, שבהמשכה מתקיימת חשיבה על העשייה. השיקוף והמשוב הם לב-לבו של תהליך בניית הידע האישי (זילברשטיין ואחרים, 1998).

ההערכה העצמית מתייחסת לטיב תהליכי הלמידה ותוצריה; היא נדרשת מכל לומד בפעילויות הארגון – כדי להביא לצמיחה מחודשת (זילברשטיין, 2001).

"פקודים זרם אי אפוא מאדג'א דברים, שקודם היו בגג-מאדג'א לוי". (סטודנטית, קבי' 4)

"כשקראתי את הגיליון שלטמג, נפניתי מאד. הפגמאדג'א ש'אן ז'ם מצבים שאני - פם ש'אנ'א א'א פ'א פ'א פ'א... א'א י'א, פ'א פ'א א'א פ'א פ'א פ'א". (סטודנט, קבי' 15)

## ב. מעקב וויסות

פעילויות-חשיבה מטקווגניטיבית מובילות לנטילת-אחריות של הלומד על תהליכי-למידתו. ניהול מחשבות זה (*mental management*) מטפח תושייה קוגניטיבית, חשיבה אחראית ועצמאית וחשיבה אסטרטגית ומתוכננת. המחקר על האינטליגנציה מראה, שמידת הפעולה האינטליגנטית קשורה במידה שבה בני-אדם מסוגלים לעקוב אחרי חשיבתם, לנווט אותה ולפקח עליה. פיתוח האינטליגנציה מתייחס לפיתוח היכולת לכוון את התהליכים הקוגניטיביים, לעקוב אחריהם, לווסת אותם ולפקח עליהם. יכולת זו יכולה להתפתח באופן טבעי או באמצעות הוראה מכוונת. את החשיבה המטקווגניטיבית מטפחים באמצעים הבאים: הדגמה, הסבר, אינטראקציה ומשוב (בירנבוים ואחרים, 2000; טישמן ואחרים, 1996).

ד'א'מ'א א'ש'א'א מ'א'ק'ב: מ'א מ'פ'א'מ'א פ'א'א ג'י'ק'א מ'כ'א'ן א'ח'י'א פ'א'מ'ק'צ'א'י'א ל'א'כ'ם? מ'א פ'י'א מ'א'צ'א פ'א'ג'א'ס'א  
ז'א? מ'א א'א פ'י'א מ'א'צ'א? מ'א'ד'ג'?

(מתוך רשימות רפלקסיה של החוקר)

## ג. הערכה ומשוב

על-פי עקרונות הקונסטרוקטיביזם מושם דגש בשילוב ההערכה בהוראה באופן אותנטי, טבעי ומתמיד. לכל אנשי הארגון קיימים מטרות ואינטרסים משותפים בתהליך (בירנבוים ואחרים, 2000).

פ'ק'פ'ד'ג' א'ג' פ'ר'ל'ש'פ, ש'א'נ'י מ'א'ז'נ'י'נ'ג פ'ה'צ'א'ח'ג'א. א'ס'ט'א'ד'נ'ט'י'א ש'נ'כ'ש'א'ו נ'י'ג'א ז'כ'ד'מ'א'נ'י'א'ג נ'א'ס'פ'א'ג ב'כ'א'י'א ש'א'נ'י'א א'ב'א'א'פ'י'נ'י'א ש'א'נ'י'א כ'ד'י א'פ'צ'א'י'א. ב'כ'א מ'ק'ר'פ' א'א פ'י'א י'א'ג'א, א'פ'י'א צ'ו'ר'ך א'פ'ל'י'ח א'ג' פ'י'ח'ד. פ'ס'ט'א'ד'נ'ט'י'א פ'ב'י'נ'א, ש'א'ל'א מ'א'מ'א'ר' א'א י'ח'ז'י'א א'ל' פ'י'ח'ד. פ'א פ'ש'ק'י'ח'א מ'א'מ'א'ר' ר'ב - כ'ד'י א'פ'ל'י'ח א'ז'י'א - מ'פ'ר' י'א'ג'א. פ'ר'צ'ו'ן א'פ'נ'כ'ו'א'ג מ'צ'ד מ'ר'צ'פ' פ'ח'ז'ו א'ג כ'ן כ'כ'ר'ד א'פ'ש'ק'ח'פ... מ'ט'א'ג פ'ב'י'צ'ו'ח'ג ש'ג'פ'ר'פ'א'ו ב'ק'ב'א'צ'ו'ג פ'י'א מ'ט'א'ג ח'ק'ר. פ'ח'ב'א'ד'פ ב'ק'א'ר'ם פ'י'י'ג'פ א'פ'א'י'כ'י'ג; פ'י'י'ג'פ א'פ'ר'פ'א'א ב'מ'א'י'א'פ א'ב'ק'ב'א'צ'ו'ג א'ח'ג'י'א ק'י'ב'א'ו ר'א'ש'י פ'ק'ב'א'צ'ו'ג מ'ש'י'מ'פ א'פ'ל'פ'י'ר'ו א'א'ג'פ א'ק'ב'א'צ'ו'ג, א'ח'ג'י'א פ'ח'ז'י'ן ח'ב'ר י'ש'י'ר'א ב'מ'א'י'א'פ. ר'א'ב פ'ח'ב'א'ד'פ נ'ח'ל'ש'ג'פ ב'ס'ד'נ'פ, א'ל'א ב'ב'י'א - ב'ח'ל'ל י'ח'א'ק מ'ק'א'ם מ'א'ז'י'א'י'ם ש'ל פ'ס'ט'א'ד'נ'ט'י'א ז'פ מ'ז'פ א'ב'ח'ל'ל מ'ח'ב'א'ג מ'ס'פ'ר פ'ס'ט'א'ד'נ'ט'י'א. ש'מ'א'ג'י'א'פ, ש'פ'ח'ב'א'ד'פ נ'ח'ל'ש'ג'פ ב'ש'ק'ד'נ'א'ג א'ב'י'ח'ז'א'ג.

"אפנהו אָלעבאָד כּך" פֿם יאַמלו מאַלער יאָר. (מתוך רשימות רפלקסיה של החוקר)

"אני קיבלין אַן אַצמיי מינאַג של טקסטימ. גאַלנו גאַפּקידים בקבוצה. פּרזשטי מַלירי. אַלינו אַלעבאָד. מחקר, נפּינון כּאָלן." (סטודנט, קבי 14)

"קאָם מואַד בּסלנון שונפּ ומילנון, שפּשט, כּיף אַלעבאָד מַמנון... אני יאָלעג אַם אַלע של אַלע...". (סטודנטית, קבי 17)

#### ד. העברה

החשיבה המטקוגניטיבית היא אחת הדרכים לחיזוק ההעברה. העברה (*transfer*) היא רכישת ידע, ולא אסטרטגיה בהקשר אחד, ויישומו בהקשרים אחרים (סלומון ופרקינס, 1998). זוהי פעולה בסיסית ברכישת השכלה, והיא הפעולה החשובה ביותר בחינוך. בחשיבה זו כרוכה המודעות של הלומד לתהליכי המחשבה שלו. בארגון לומד בעל הכוונה עצמית – מטפחים הפעלת אסטרטגיות ונטיות חשיבה בהקשרים רבים ושונים, כדי שאפשר יהיה לקשר בין תחומי-ידע שונים. המחקר בנושא מראה, כי העברה אינה מתרחשת באופן אוטומטי, ויש לטפח אותה (טישמן ואחרים, 1996). בסביבה לימודית זו מזהים ומגלים אנלוגיות, עורכים הכללות, מחפשים הזדמנויות ליישומים שנלמדו, מקשרים ידע נלמד לידע קודם, מתרגלים העברה מתחום לתחום.

"פּיו בקאָם חוּליר, אַלעבאָד אַי גאַמאָם שונפּ אַחירימ." (סטודנט, קבי 13)

"סאַדנאַט פּשאַטל בּאָים שניגאן בקאָם... זפּ אַם אַן אַלעבאָד אַלעבאָד אַחירימ, אַפּא אַגקאָם יפּה מאַלד...". (סטודנט, קבי 17)

ההעברה עשויה להתרחש בדרכים שונות, המורכבות ממספר מנגנונים, שאינם תלויים זה בזה. שאלת-המפתח היא זו: איך לגלות את טווח ההעברה ואת התנאים, העשויים לגרום לחיזוקה. בין היכולות המטקוגניטיביות הנמנות בספרות – מוזכרות הבאות: יכולות התכנון, בחירת אסטרטגיות והערכת מידת ההבנה האישית לגבי עניין נתון (זוהר, 1996). Nickerson et al. (1985) מצטטים ראיות מחקריות לכך שיכולות מטקוגניטיביות עשויות לעבור באופן ספונטני מתחום תוכן אחד לתחום תוכן שני ביתר-קלות – מאשר סוגים אחרים של יכולות. נוסף על כך, ההעברה עצמה היא יכולת מטקוגניטיבית, וצריך לאמן בה את הסטודנטים ישירות; למשל, אם מלמדים אותה מיומנות חשיבה בהקשרים אחדים (Salomon & Perkins, 1987). "חיפצון" של ידע, שהוא ביצוע מהלכים אינטלקטואליים על ידע באמצעות ידע (ידע פעיל, בעל פוטנציאל העברה) הוא עידוד ההמצאה (בירנבוים ואחרים, 2000), וצריך לאמן אנשים ליוזמות (הלר ואחרות, 2000) וכמו-כן – גם לשימוש בהומור (דה-בונו, 1993; זיו, 1995; טישמן ואחרים, 1996).

נגיי דאַמאַל רבאָ גאַמאָם פּרפּאָל, אַפּ פּאַקשן אַנסאָ אַפּבּיר אַלג אַלעבאָד שונפּ בּחינוך אַפּאָרפּ כּאָיג. אַלעבאָד בקאָם נאַלעג אַך טיפּאָ פּאָלנפּ אַצמיי, אַדיין, בּאָל פּאַספּר פּלדאָן של פּסאַדנאַטימ.

נעלה שם רק מחקר זוטא, אים אם לא פלגיא ארמא שפייגיא וצ'ה אפליג, פרי נגרי אפן כאים, אגולש, לחקר פוא אימאד, אימאד פוא אג'... אאריאג פאמידיה ח'ל פליפס. (רשימות רפלקסיה של החוקר)

### סוף קטע במסלול מתמשך...

הנתונים למחקר הגיעו, לפחות, משלושה כלים שונים. המבנים התאורטיים שנבנו – נבדקו ואושרו על-ידי מומחה חיצוני. אימות הממצאים נעשה באמצעות חזרה אל המשתתפים וקבלת תגובותיהם על ההבנות, שהושגו ותוארו לעיל.

"שם פיה אחד פקורסיס הכי משמחתיים, שקיבלתי במשך חמש השנים שאני שם, פקורס ז'זר אי פסולתי אנן אי אצאלא אמיגיאג פלפאדפ בלן-פ'אדיס." (סטודנטית, קב' 19)

סודיות מרבית הובטחה לכל הסטודנטים, ושום פרט מזהה לא פורסם (כולל שם המוסד). זהו מאמר בונה קורס. אנו מצפים, שהמשתמשים הפוטנציאליים בתוצאות מחקר זה יהיו, בראש ובראשונה, מרצים במכללות להוראה, חברי-סגל, קולגות, שיפיקו תועלת מתוך תהליכי חשיבה ורפלקסיה על התהליך. אנו מקווים, שהתהליך, המשתקף מתוך הדוגמאות, מתוך הרפלקסיה של המרצה ומתוך דברי הסטודנטים בנוסף על חשיבה עמוקה של חברי סגל עליו – יוסיפו נדבך להתפתחות המקצועית והמוסדית.

### ביבליוגרפיה

- איילון, י' וצבר-בן יהושע, נ' (2010). תהליך ניתוח תוכן לפי תיאוריה מעוגנת בשדה. בתוך ל' קסן ומי קרומר-נבו (עורכות), **ניתוח נתונים במחקר איכותני** (עמ' 359-382). באר-שבע: הוצאת הספרים של אוניברסיטת בן-גוריון בנגב.
- בירנבוים, מ', יועד, צ', כ"ץ, ש' וקימרון, ה' (2004). **בהבניה מתמדת: סביבה לפיתוח מקצועי של מורים בנושא תרבות הל"ה המטפחת הכוונה עצמית בלמידה**. ירושלים: מעלות.
- בירנבוים, מ', כ"ץ, ש', אמדור, ל' ואלון, ד' (2000). **פתוח הכוונה עצמית של לומדים באמצעות התערבות מורים: דו"ח מסכם**. תל-אביב: אוניברסיטת תל-אביב.
- ברקוביץ, א', זילברשטיין, מ' וקציר, ר' (1993). **טיפוח לומד בעל הכוונה עצמית: דו"ח צוות חשיבה - תשנ"ג**. תל-אביב: אוניברסיטת תל-אביב.
- גרדנר, ה' (1995). **מוח, חשיבה ויצירתיות** (י' כפרי, מתרגמת). תל-אביב: ספרית פועלים.
- דה-בונו, א' (1993). **למד את ילדך לחשוב** (ד' שרון, מתרגמת). ירושלים: מכון ברנקו וייס לטיפוח החשיבה.
- דרום, ד' (1999). **מפגש ודיאלוג**. חיפה: אורנים.
- הר, א', חזן, ר' ופולקמן, י' (2000). **איך לא חשבנו על זה?: חינוך ליוזמות בבית-הספר היסודי: חוברת הדרכה למורה והצעות לפעילויות**. ירושלים: משרד החינוך.
- הרץ-לזרוביץ, ר' ופוקס, א' (1987). **למידה שיתופית בכיתה**. חיפה: אח.
- זוהר, ע' (1996). **ללמוד, לחשוב וללמוד לחשוב**. ירושלים: משרד החינוך, התרבות והספורט.
- זיו, א' (1995). מחקר ההומור בחינוך: סיכום רבע מאה. בתוך ד' חן (עורך), **החינוך לקראת המאה העשרים ואחת: ספר יובל העשרים של בית-הספר לחינוך באוניברסיטת תל-אביב** (עמ' 517-523). תל-אביב: רמות.
- זילברשטיין, מ' (1998). **ההוראה כעיסוק פרקטי-רפלקטיבי**. תל-אביב: מכון מופ"ת.

- זילברשטיין, מ', בן-פרץ, מ' וזיו, ש' (עורכים). (1998). **רפלקציה בהוראה: ציר מרכזי בהתפתחות מורה**. תל-אביב: מכון מופ"ת.
- זילברשטיין, מ', ברקוביץ, א', גינת, כ', עמנואל, ד', קרת, י' ושולמן, א' (2001). **טיפוח לומד בעל הכוונה עצמית**. תל-אביב: מכון מופ"ת.
- טישמן, ש', פרקינס, ד' וגיי, א' (1996). **הכיתה החושבת: למידה והוראה בתרבות של חשיבה** (ד' שרון, מתרגמת). ירושלים: משרד החינוך, התרבות והספורט.
- כ"ץ, ש' (2002). **חוללות עצמית (self-efficacy) – המרכיב המוטיבציוני המנבא הטוב ביותר של ביצוע אקדמי**. **שאנן**, ח, 163-182.
- כ"ץ, ש' (2009). **התבוננות בתהליכי חוללות עצמית של ילדים בכיתה ו'**. **שאנן**, יד, 261-282.
- לוין, ת' (1999). **תוכנית לימודים בעידן הטכנולוגי**. בתוך ד' חן (עורך), **החינוך לקראת המאה העשרים ואחת: ספר יובל העשרים של בית-הספר לחינוך באוניברסיטת תל-אביב** (עמ' 73-85). תל-אביב: רמות.
- מרזנו, ר"ג (1998). **ממדי הלמידה: לקראת הוראה מושכלת** (א' צוקרמן, מתרגם). ירושלים: משרד החינוך, התרבות והספורט.
- סלומון, ג' ופרקינס, ד' (2000). **דרכי החתחתים המוליכות להעברה: חשיבה מחדש על מנגנונים של תופעה נשכחת**. בתוך ד' פרקינס ועמיתים (י' הרפז, עורך), **נופי החשיבה** (עמ' 341-383). ירושלים: מכון ברנקו וייס לטיפוח החשיבה.
- ענבר, ד' (2000). **ניהול שונות: האתגר החינוכי**. אבן יהודה: רכס.
- פרקינס, ד' (1995א). **המבנה של האינטליגנציה הנלמדת**. **חינוך החשיבה**, 2, 4-2.
- פרקינס, ד' (1995ב). **אינטליגנציה נלמדת ונטיות חשיבה**. **חינוך החשיבה**, 2, 6-4.
- פרקינס, ד' (1998). **לקראת בית-ספר חכם: מאימון הזכרון לחינוך החשיבה** (א' צוקרמן, מתרגם). ירושלים: מכון ברנקו וייס לטיפוח החשיבה.
- צבר-בן יהושע, נ' (1990). **המחקר האיכותי בהוראה ובלמידה**. גבעתיים: מסדה.
- צדקיהו, ש' (עורך). (1988). **אקלים כיתה: מהות ומעשה**. ירושלים: משרד החינוך והתרבות.
- צחר, ש' (עורכת). (1999). **אוטנטיות לשיפור איכות ההוראה-הלמידה**. ירושלים: משרד החינוך, התרבות והספורט.
- קס, א' (2000). **מילה טובה זה בשבילי תגמול מספיק – זיקות בין תחושת המסוגלות העצמית של המורה לאפיון הניהול בבית-הספר**. מחקר שהוצג בכנס איל"ה, אוניברסיטת תל-אביב.
- קסן, ל' וקרומר-נבו, מ' (2010). **ניתוח נתונים במחקר איכותני**. באר-שבע: הוצאת הספרים של אוניברסיטת בן-גוריון בנגב.
- קשתי, י', אלפרט, ב', יוסיפון, מ' ומנור, א' (1997). **בית-ספר הטרוגני**. תל-אביב: רמות.
- שקדי, א' (2010). **תיאוריה המעוגנת בנרטיבים: הבניית תיאוריה במחקר איכותני**. בתוך ל' קסן ומ' קרומר-נבו (עורכות), **ניתוח נתונים במחקר איכותני** (עמ' 436-461). באר-שבע: הוצאת הספרים של אוניברסיטת בן-גוריון בנגב.
- שריג, ג' (1996). **לדעת דבר: כישורי עיון וחקירה**. רמת-גן: מסדה.
- שרמר, ע' (1998). **החינוך בין רדיקליות לסובלנות**. ירושלים: מאגנס.
- שרן, ש', שחר, ח' ולוין, ת' (1998). **בית-הספר החדשני: ארגון והוראה**. תל-אביב: רמות.

Bandura, A. (1997). **Self efficacy: The exercise of control**. New York: Freeman & Company.

Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1967). **The discovery of grounded theory**. Chicago, IL: Adlin.

Lincoln, Y. S. (2009). **Experimental writing**. Texas: A&M University.

McCombs, B. L. (1987). **The role of affective variables in autonomous learning**. Paper presented at the AERA, Washington, D.C.

Schunk, D. (1985). Participation in goal setting: Effects on self efficacy and skills of learning-disabled children. **Journal of Special Education**, 19(3), 307-317.

- Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (2007). Influencing children's self-efficacy and self-regulation of reading and writing through modeling. **Reading and Writing Quarterly**, 23(1), 7-25.
- Nickerson, R. S., Perkins, D. N., & Smith, E. E. (1985). **The teaching of thinking**. Hillsdale, N.J.: L. Erlbaum Associates.
- Pintrich, P. R., & Schunk, D. H., (1996). **Motivation in education: Theory, research, and applications**. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- Salomon, G., & Perkins, D. N. (1987). Transfer of cognitive skills from programming: when and how? **Journal of Educational Computing Research**, 3(2), 149-169.
- Slavin, R. E. (1990). **Cooperative learning: Theory, research, and practice**. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall.
- Vygotsky, L. S. (1978). Interaction between development and learning. In **Mind in society** (pp. 79-91). Cambridge, MA.: Harvard University Press.
- Zimmerman, B. J. (2008). Investigating self-regulation and motivation: Historical background, methodological developments, and future prospects. **American Educational Research Journal**, 45(1), 166-183.

