

מיומנויות הוראה ולמידה פעילה (active learning) בין ההנחיה האקדמית להרצאה הפרונטלית בקורסים בין-תחומיים בתנ"ך

תקציר

מחקר זה בוחן את מידת שביעות רצון של סטודנטיות במכללה דתית לבנות, המכללה האקדמית שאנן, מהוראת קורס של למידה פעילה לעומת מידת שביעות רצון מלמידה פרונטלית בקורסים לתנ"ך. נבחנו שביעות הרצון מאסטרטגיות הלמידה, מאופן ההוראה, מרמת הידע שנרכש, מלמידת מיומנויות חדשות ומאווירת הלמידה בקורס. נוסף על כך, בדקנו במחקר זה אם הושגו מטרות הקורס שהוצבו מלכתחילה. לבסוף נבחן קשר בין מוטיבציה כללית ללמידה ובין שביעות רצון מקורס בשיטת הלמידה הפעילה.

השערות המחקר היו כי ימצא קשר בין שביעות רצון הנבדקות מלמידה פעילה ובין כל אחד מרכיבי שביעות הרצון שהוצגו לעיל. המשתנים נבחנו באמצעות שיטת המחקר הכמותית ובאמצעות שיטת המחקר האיכותנית.

במחקר זה נמצאה שביעות רצון גבוהה ומובהקת מלמידה פעילה באשר למרכיבים של אסטרטגיות למידה, אופן ההוראה, מיומנויות חדשות שנלמדו ומאווירת הלמידה בקורס. באשר למרכיבים של רמת הידע ומיומנויות ההוראה ניכרת העדפה מסוימת של הסטודנטיות ללמידה פרונטלית, המאפשרת שליטה טובה יותר בכיתת הלומדים ואשר עשויה להיות מאורגנת יותר ובעלת ערך רב יותר להקניית ידע מקיף, מסודר ומובנה.

מסקנות המחקר הציגו את תרומתה של הלמידה הפעילה בקורסים לתנ"ך. עם זאת, הלמידה הפרונטלית חשובה גם היא במאפיינים שונים של הלמידה. ממסקנות המחקר עולה כי יש לאפשר היכרות עם מתודת הלמידה הפעילה בהוראת תנ"ך נוסף על הלמידה הפרונטלית, ולאפשר שיקול דעת לגבי אחוזי הלמידה הפעילה והפרונטלית שישולבו בקורסים. זאת כדי לאפשר היכרות עם אסטרטגיות למידה שונות ומגוונות ויצירת חוויית למידה משמעותית לתלמידים ולסטודנטים באשר הם.

מילות מפתח: הוראת תנ"ך; למידה פעילה; למידה בין-תחומית; הוראה בין-תחומית; הכשרת מורים.

מבוא

בעקבות ההתפתחות הטכנולוגית במאה העשרים ואחת והנגישות לחומרי למידה בעידן הדיגיטלי, מראה המחקר החינוכי בעשורים האחרונים, כי יש בעייתיות במודל ההוראה המסורתי המתמקד בעיקר בהעברת ידע מהמורה לתלמידיו (סלומון, 2000). מחקרים אחדים מתארים את מגבלותיה של ההוראה המסורתית המבוססת על הרצאה פרונטלית (Hake, 1998; Fullan, 2008).

השינוי העצום באופן נגישותו של הידע מעלה שאלות באשר לערכו של תואר האקדמי ולאיכות הלמידה המתקיימת במוסדות להשכלה הגבוהה, כאשר ההוראה ממשיכה להיות ממוקדת בהעברת ידע (Stage, Muller, Kinzie, & Simmons, 1998). פעמים רבות סטודנטים תוהים מה הערך של נוכחות בשיעורים, כאשר הם חשים שהחומר הלימודי קיים באתרי הקורס ובאתרי האינטרנט (דוידוביץ, 2004). אולם מטרת ההוראה אינה רכישת ידע בלבד, אלא הכשרת הלומד להשתמש בידע הנרכש לצורך יישום בעיות בחיים הממשיים באמצעות התנסות מעשית. לקביעה זו שותפים חוקרים רבים, החל מג'ון דיואי, פיאז'ה, רוג'רס, בלום ורבים נוספים.

בעקבות זאת גובשו בעשורים האחרונים בארצות הברית שיטות של למידה פעילה באמצעות מיומנויות שונות, כגון קריאה, כתיבה, דיונים ועוד (פונדק, יעקובזון, טולדנו-קטעי ורוזנר, 2008). הרבה מחקרים מעידים על יתרונות רבים בשיטות אלו, המסייעות בזכירת החומר הנלמד ובהבנתו, בפיתוח יכולת ניתוח ביקורתית וכן האפשרות ליישם את החומר הנלמד במצבים חדשים (בנור ומלר, 2007). עם זאת, למרות המחקרים המעידים על הצלחתן של שיטות הלמידה הפעילה במוסדות להשכלה גבוהה, מעדיפים מרצים רבים להמשיך ללמד בשיטות ההוראה המסורתית למרות חסרונותיהן הרבים. פעמים רבות דרכי ההוראה והלמידה במוסדות להשכלה גבוהה אינן מאפשרות יצירת ידע והבנה משמעותיות (ליבמן, 2013). מכל האמור לעיל עולה, כי למידה פעילה מציבה אתגר בפני מערכת ההשכלה הגבוהה ומחייבת שינוי בתפקיד המרצה, בדרכי ההוראה, הלמידה וההערכה.

מחקר זה בא לבחון את תרומתו של יישום מיומנויות למידה פעילה בקורסים ייחודים לתנ"ך במכללת שאנן, מכללה אקדמית לחינוך, זה כעשור. קורסים אלו נוצרו לאחר פנייה של מנהלים מבתי ספר שונים אל המכללה בבקשה להתייחס לקושי החמור של תלמידים בבתי הספר "להתחבר" ולאהוב את לימודי התנ"ך באופן ההוראה המסורתית.

על רקע זה גובשו שני קורסים בתנ"ך בעלי אופי בין-תחומי בתוכניהם, העושים שימוש במיומנויות שונות של למידה פעילה. זאת מתוך תקווה, כי הלמידה הבין-תחומית בשילוב השימוש במיומנויות אלו אכן תגביר את האהבה והחיבור למקצוע חשוב זה (הורוביץ, פריד, ביגמן ווקר, 2008; פריד, הורוביץ וביגמן, 2007). לאורך השנים נערכו שינויים, נוספו מטרות וכלים מגוונים נוספים של למידה פעילה.

בתוך כך התעורר הצורך ב"מחקר פעולה" שילווה את הפרויקט ויבחן אם המתודות שנבחרו אכן משיגות את התוצאות המקוות. במחקר זה בחרנו להתמקד בשיטת הלמידה הפעילה (ולאו דווקא בתכנים הבין-תחומיים), והוא בחן אם נמצאו הבדלים בין שיטת הלמידה הפעילה ובין שיטת ההוראה המסורתית-הפרונטלית בקורסים האחרים במכללה על פי מספר מדדים: שביעות רצון מרמת הידע, שביעות הרצון ממיומנויות חדשות שנרכשו, שביעות הרצון מאסטרטגיות הלמידה, שביעות הרצון מאופן ההוראה ושביעות הרצון מאווירת הלמידה

בקורס. כמו כן נבחן האם ועד כמה תרמה הבחירה במיומנויות למידה פעילה למימוש מטרות הקורס. נוסף על כך, נבדק קשר בין מוטיבציה כללית ובין שביעות רצון מהלמידה הפעילה. המדדים נבחרו על פי מטרות הלמידה בהשכלה הגבוהה שעיקרן רכישת ידע בתחום הדעת ויכולת יישומו במצבים חדשים. רכישת ידע היא בסיס הן באופן ההוראה המסורתית והן בלמידה הפעילה. יכולת יישום ידע נרכש במצבים חדשים נותנת מענה על מטרות ההשכלה הגבוהה במאה העשרים ואחת (בנור ומלר, 2007). לאור מטרות אלו נבחרו מדדי שביעות הרצון מרמת הידע, מאסטרטגיות הלמידה וממיומנויות למידה שנרכשו. למדדים אלו נוספו מדדים של שביעות הרצון מאופן ההוראה ואווירת הלימוד, שאינם קשורים באופן ישיר לתוצרי הלמידה, אך משפיעים בוודאות על איכות הלמידה.

למידה פעילה

למידה פעילה מוגדרת בדרך כלל כשיטת הוראה שבה שותפים התלמידים בתהליך הלמידה. בניגוד לשיטת הלמידה הפרונטלית, שבה ההוראה מוטלת על המורה, הרי למידה פעילה היא תהליך למידה אינדוקטיבי ממוקד תלמיד, הגורם לתלמידים לעסוק בפעילות משמעותית ובעלת עומק (Johnson & Gardner, 1989).

פרינס (Prince, 2004) במאמר הסוקר את ספרות המחקר בתחום למידה פעילה טוען, כי קשה להגדיר באופן מדויק ומקיף מהי למידה פעילה, אך בכל אופן אפשר להגדיר מאפיינים כלליים: ההגדרה הכללית ביותר ללמידה פעילה היא שיטת הוראה שבה התלמידים שותפים בתהליך הלמידה. הגדרה זו יכולה לכלול פעילויות מסורתיות כגון שיעורי בית, ואילו למידה פעילה נוגעת לפעילות המתבצעת בכיתה. כמו כן בתוך הגדרה זו הוא כולל גם את הלמידה השיתופית אשר מאופיינת בעבודה בקבוצות קטנות ולמידת חקר, שבה המרצה מציג בתחילת השיעור את הבעיות, והתלמידים עובדים במהלך השיעור כדי למצוא פתרון.

בנור ומלר (2007) טוענים כי למידה פעילה נעה על הסקלה באשר לרמת המעורבות של המרצה בלמידה: בקצה אחד נמצאת למידה לפי בעיות, המכוונת על ידי הלומד ואשר לא מתקיימת בה הרצאה; בתווך נמצאות שיטות הוראה המשלבות סימולציות וקבוצות דיון קטנות; בקצה השני נמצאת למידה פעילה, שאינה דורשת שינוי מבני בתכנית הלימודים המסורתית, והיא מאופיינת בשילוב דיון בהרצאה לקבוצה גדולה באמצעות שאילת שאלות ושימוש בחשיבה ברמה גבוהה.

מאות מחקרים שהתפרסמו מראים על תרומתה החשובה של הלמידה הפעילה בזכירת החומר לאורך זמן, בהבנת החומר הנלמד, באופן הניתוח הביקורתי וביכולת יישום החומר הנלמד במצבים חדשים. כמו כן נמצאו עמדות חיוביות של הסטודנטים באשר ללמידה, מוטיבציה גדולה יותר וביצועים טובים יותר בבחינה הסופית של הקורס (אלוני, 2014; בנור ומלר, 2008; ליבמן, 2013; פונדק ואחרים, 2008; Brown, ; Bonwell & Eison, 1991; Beichner et al., 2000; 2014; Dori, 2003; Hake, 1998; Louise & Heidi, 2009; Nie et al., 2013; Shieh, 2012; Zapatero, Maheshwari & Chen, 2012; Zhbanova et al., 2010).

לאור מחקרים אלו, בעשרות השנים האחרונות גוברת הקריאה של מנהיגים מתחום החינוך בהשכלה הגבוהה בארצות הברית ליישום מיומנויות למידה פעילה במהלך השיעור (Bonwell & Eison, 1991).

לפחות בשלושה מוסדות להשכלה גבוהה בישראל – מכללת אורט בראודה, מכללת כנרת ואוניברסיטת חיפה – נעשה מאמץ רב להכניס את שיטת הלמידה הפעילה (פונדק, הרשקוביץ, שחם ווייזר-ביטון, 2009). חוקרים רבים דנו בדרכים שבהן אפשר לשלב למידה פעילה במוסדות להשכלה גבוהה. בדיוניהם עלו הצעות לשילוב הלמידה בצורת שיתוף ועירוב של הסטודנטים באורח פעיל בתהליך הלמידה על ידי הכנסת שינוי בהרצאה המסורתית באפשרויות מגוונות: שילוב למידה פעילה על ידי הדגמות קצרות, תרגילי כתיבה, דיון במהלך השיעור ועבודה בקבוצות קטנות (Bonwell & Eison, 1991), הפסקות ההרצאה למשך שתי דקות בערך פעמים אחדות במהלך השיעור כדי לאפשר לסטודנטים לעיין בסיכומי השיעור (Stuart & Rutherford, 1978). כמו כן, אפשר להפסיק את ההרצאה מדי פעם בפעם כדי לאפשר לסטודנטים לסכם את מה שהם זוכרים. לאחר מכן אפשר לעבוד בקבוצות קטנות כדי להבהיר, לארגן את החומר ולהעמיק בו (Kelly & Holmes, 1979).

לשם יישום מיומנויות למידה פעילה אף בכיתות גדולות נדרש המרצה לרמת ידע ובקיאיות בשיטות לעריכת דיון כדי לאפשר דיון אפקטיבי ומועיל. נוסף על כך על המרצה ליצור אווירת כיתה נעימה ומקבלת שתעודד את הסטודנטים להשתתף. שיטות נוספות ללמידה פעילה הן: מתן משימות כתיבה בשיעור, שימוש באמצעי המחשה חזותיים (שיש בהם הפעלה של חוש נוסף), עיסוק בחקר מקרים או בפתרון בעיות במהלך השיעור, ויכוחים בין תלמידים (debates), שימוש בדרמה, משחקי תפקידים, סימולציות ומטלה ללימוד חלקים מן החומר במליאה – פרטים (Frederick, 1987).

יש התופסים את הלמידה הפעילה במוסדות להשכלה גבוהה כשינוי גדול מדי לעומת ההוראה המסורתית. לדברי בק (2014), לעתים קרובות נושא ההעדפה ללמידה פעילה מאופיין בשונות גבוהה בין אנשי סגל באקדמיה. מצד אחד יש התומכים בשיטה זו, לרוב אנשי סגל המחפשים חלופות לשיטות הוראה מסורתיות, ומצד אחר של המתרס יש אנשי סגל הרואים בלמידה הפעילה מין אפנה חולפת וספקנים לגבי אופייה המקצועי-אקדמי של שיטת הוראה זו.

ליבמן (2013) טוענת, כי שיטת ההוראה הפעילה מתאימה יותר לסטודנטים מתארים מתקדמים או שנמצאים לקראת סיום לימודי התואר שלהם. הסיבה להעדפה זו נעוצה לדבריה בעובדה, כי סטודנט בתחילת דרכו האקדמית נדרש ללמוד ידע רב על תחום הדעת שלו כדי שיוכל להבין את בסיס התחום. רק לאחר רכישת בסיס ידע בתחום הדעת הוא ייטיב לחשוב על הלמידה בדרך הלמידה הפעילה.

בונוול ואייסון (Bonwell & Eison, 1991) וכן פונדק ורוזנר (2006) מנו מספר סיבות המונעות ממרצים באקדמיה ליישם שיטות של למידה פעילה:

שינוי שיטות ההוראה דורש מהמרצים להשקיע יותר בהכנת חומרי למידה; למידה פעילה מזמנת התמודדות עם מצבים בלתי צפויים; אימוץ שיטת הוראה חדשה עלול להביא את המורה לאבדן שליטה, וכך למנוע את השגת תוצאות הלמידה המקוות. נוסף לכך שינוי שיטת ההוראה עלול להיתפס כהודאה בחוסר יעילותה של השיטה הישנה.

עוד סיבה היא מרכיב ההערכה העיקרי הנשען על מבחן הסיום, ואילו תהליכים המתרחשים במהלך הסמסטר, כגון ביצוע מטלות, התמודדות עם פתרון בעיות, יצירתיות ומחויבות לעבודת צוות – זוכים לחלק קטן בציון. חלק מחברי הסגל של המכללה מלמדים גם במוסד להשכלה גבוהה הנוקט גישה מסורתית, ואינם מעוניינים ללמד אותו קורס בשתי שיטות הוראה שונות.

מלבד קשיי המרצים להתרגל לשינוי שבלמידה פעילה, הסטודנטים עצמם מצפים לרוב מהמרצה שיניח להם להיות פסיביים. כך הם מקבלים את כל הידע מהמרצה, ובינתיים הם עובדים במחשב האישי שלהם על עבודות של קורסים אחרים, שולחים מסרונים ועורכים מטלות נוספות. לבסוף הם משננים את הנלמד ומתכוננים לבחינת הסיום.

למידה פעילה במסגרת הקורסים לתנ"ך במכללת שאנן

רקע כללי

ראשיתם של הקורסים בשנת תשס"ד בעקבות חוסר שביעות רצון של הסטודנטיות, מחד גיסא, ושל המורים המאמנים בבתי הספר מאידך גיסא. הסטודנטיות שחוו בראשית לימודיהן במכללה בעיקר קורסי מבוא, חסרו את הפן הרגשי והערכי בלימודיהן, ואילו המורים המאמנים חיפשו דרכים להאהיב את מקצוע התנ"ך על תלמידיהם. כדי לענות על שני אתגרים אלה הוחלט לקיים במכללת שאנן קורס בין-תחומי בתנ"ך שנושאו עקדת יצחק. הקורס נועד לבוגרות שנה א'. לאחר שנה התקיים קורס בנושא צדק חברתי לבוגרות שנה ב'. צוות הפרויקט כלל מרצים לתנ"ך, מדרש, לשון, ספרות, אמנות, מוזיקה ועוד. צוות זה פיתח יחד את שני הקורסים ועבד כצוות החל בשלב הלמידה וכלה בביצוע הקורסים, כל אחד במשך ארבעה ימי לימוד רצופים.

במשך השנים חלו שינויים שונים במבנה הקורסים, בהיקף שיעורי התנ"ך והסדנאות, במיקום הסדנאות לעומת השיעורים. המסגרת של לימוד מרוכז בארבעה ימים נשמרה, אך שילוב הסדנאות בתחומי האמנויות שבאו להעמיק את המסר הנלמד, נערך בזמנים שונים מזמני הלימוד. חלק מהקבוצה השתתף בסדנה לפני הלימוד, וחלק אחריו – בהתאם לאילוצים מנהליים. בחירת היחידות המקראיות הנלמדות השתנתה אף היא במשך השנים, והצוות השתנה לפי שינויים שחלו בצוות ההתמחות במכללה ועל פי צורכי הקורס (הורוביץ, 2011).

מטרות הקורסים, כפי שנוסחו בראשית דרכם (הורוביץ, 2011):

- א. התנסות בתהליכי למידה – הוראה חווייתיים ומעמיקים של הסוגיות.
- ב. הבנת משמעותה של למידה – הוראה בין-תחומית.
- ג. הכרת דרכי הוראה שתחבבנה את לימוד המקרא על לומדים צעירים.
- ד. הכרת מודלים שיטתיים של למידה לקראת הוראה ברמת לומד מבוגר (סטודנט) וברמת לומד צעיר.

בהיערכות המחודשת להוראת הקורס בשנת הלימודים תשע"ה, כעשור לאחר תחילתו של הפרויקט, היה על צוות ההיגוי להתמודד עם שני נתונים חדשים: האחד, בבחינה מחודשת של כלל תכנית הלימודים למתמחים בתנ"ך במכללה עלתה דרישה להגדלת מספר שעות התנ"ך בקורס עד לכדי שני שלישים ממנו. השני, המשובים העלו תמונת מצב שלפיה סטודנטיות רבות לא הצליחו לקשר בין הלימוד של פרקי המקרא לפעילות בסדנאות. חלה שחיקה מסוימת בהצלחת הקורס לעמוד במטרות שהוצבו. הצוות נדרש, אם כן, לתכנן מחדש את הקורס כך שיכיל כמעט כפליים שיעורי תנ"ך, ובהתאמה יצטמצם מקומן של הסדנאות. נוסף לכך ניתנה תשומת לב מיוחדת לתיווך הקשרים שבין היחידות המקראיות והמסרים שלהן למסרים שעלו בסדנאות. הגדלת מספר שעות התנ"ך הכתיבה את הגדלת צוות המרצים השותף. עתה נוספו

מרצים רבים שלא היו שותפים לפיתוח הקורס ולא הכירו אותו בשלמותו. צוות ההיגוי נדרש להתייחס לעניין זה, והשקיע רבות בתיווך הקשרים והקשר הכללי למרצי הקורס כולם, זאת מתוך הבנה שרק מרצה שמבין את ההקשר של הקורס כולו יוכל להעביר את המסר המתבקש לסטודנטיות. הוחלט להעמיק את השימוש במתודות של למידה פעילה לא רק בסדנאות האמנותיות אלא גם בשיעורי התנ"ך, וכל המרצים הונחו לשלב מתודות אלה בשיעורים. עוד שינוי משמעותי היה שהוחלט להחליף את הקורס בנושא עקדת יצחק בקורס אחר בנושא "מעגלי אחווה" (ראה פירוט להלן).

נוסף על כך הוגדרו מחדש מטרות הקורסים, ונוצרו המשגות חדשות, בעיקר סביב תהליכי הרפורמות של למידה משמעותית שהתרחשו בתקופה זו בהנחיית משרד החינוך (מדינת ישראל. משרד החינוך, 2016).

מטרות הקורסים

המטרות כפי שהוגדרו מחדש הן:

- 1) הבנת המושג למידה משמעותית.
- 2) הכרת דרכי הוראה מגוונות להעמקת הידע והחיבור לנלמד.
- 3) התנסות בתהליכי למידה משמעותית של סוגיות בתנ"ך על ידי שימוש במתודות של למידה פעילה.
- 4) גזירת משמעות ערכית מתוך לימוד תנ"ך.
- 5) הפנמת הערכים הנלמדים בקורס כערכים רגשיים ומעשיים.
- 6) מציאת המקום בחיים שבו אפשר לבטא וליישם את הערך.
- 7) יישום המתודות הנלמדות בהכנת מערכי הוראה למסלול הרלוונטי.

מבנה הקורסים

במחקר זה בחנו את שני הקורסים, "צדק צדק תרדוף", הבוחן את סוגיות המוסר המקראי ו"מעגלי אחווה" הבוחן קשרים ושותפויות בתנ"ך.

קורס "צדק צדק תרדוף"

רקע

קורס "צדק צדק" בוחן את סוגיית המוסר והצדק החברתי במקרא בזיקה קיומית לנושאים חברתיים אקטואליים, להתנהלות אישית וחברתית רגישה ומעורבת, וכן שם דגש ביישום התכנים למורה כמנהיג ומוביל בכיתה.

בקורס ניתן דגש במאפיין העיקרי של צדק חברתי, בין חסד ומשפט.

נושאי המשנה בקורס הם:

מוסר אנושי לעומת מוסר אלוקי.

בין חוק לחסד – מקומה של האמפתיה (חסד).

בין חוק לחסד – מקומם של גבולות (משפט).

דילמות מוסריות: התמודדות עם דילמות מוסריות חברתיות עכשוויות תוך הסתייעות בטקסטים מהתנ"ך.

תכנית קורס "צדק צדק תרדוף" כפי שבוצעה בשנה"ל תשע"ה:

היום הראשון עסק בנושא מוסר אנושי ומוסר אלוקי. נערכה פעילות פתיחה לכל תלמידות הקורס. לאחר מכן הן התחלקו לשתי קבוצות. כל קבוצה למדה שני שיעורי תנ"ך (בנושא קין והבל [בראשית ד'] ועיר הנידחת [דברים יג]) והשתתפה בסדנה בנושא מוסר אנושי ומוסר אלוקי. בסופו של היום נערך מפגש מליאה שבו הועלו החוויות מהיום וחודדו המסרים המשותפים לסדנה ולשיעורים. הדגש בסדנה היה בצד הרגשי שבנושא המקראי.

היום השני עמד בסימן בין חוק לחסד – מקומה של האמפתיה. באופן דומה ליום הראשון, הפתיחה והסיכום של היום נערכו במליאה, וביניהם נערכו שני שיעורי תנ"ך (ויקרא יט, ספר יונה) וסדנת אמנות. מטרתו של הסיכום במליאה הייתה ליצור את הקשרים בין הנושאים שנלמדו ביחידות השונות, וכן להמשיג לסטודנטיות מונחים שונים בלמידה בין-תחומית.

במרכז היום השלישי עמדו הגבולות שבחוק. הסטודנטיות למדו על מנהיגותו של משה, ועל בסיס הלימוד השתתפו בסדנה דיסקטית שמטרתה הקניית כלים להוראה בין-תחומית. הסדנאות חולקו על פי השתייכות למסלולי ההכשרה (הגיל הרך, יסודי וחינוך מיוחד), ומטרתן הייתה מתן כלים להוראה בין-תחומית.

היום הרביעי והאחרון של הקורס עסק בדילמות מוסריות עכשוויות. נלמדו שני סיפורים מקראיים, שבעקבותיהם נערך דיון שהבליט את הזיקה והרלוונטיות לדילמות עכשוויות: ברכות יצחק לבניו (בראשית כז), פרשיית הגבעונים (יהושע ט). בסימו של היום נערכה הופעת תאטרון פלייבק (שהוכן במקביל ללימוד על ידי קבוצה נבחרת של סטודנטיות). אחריו – שיחת סיכום ומשוב בעל פה.

קורס "מעגלי אחווה"

רקע

קורס "מעגלי אחווה" בוחר את המילה אח בתנ"ך המבטאת מגוון רחב של קשרים – אח ביולוגי, חבר, קרוב משפחה, קבוצת שייכות.

הסינתזה של המקורות המגוונים הביאה לידי תובנה שהאחוה היא ערך-על בתנ"ך, והאמירה העקרונית היא שיש אחריות על האחר כאילו היה אח, ומערכות יחסים מצריכות פעולות וגם רגש. אמירה עקרונית נוספת היא הצורך לשלב בין מצוות שבין אדם למקום ומצוות שבין אדם לחברו ולראותן כמכלול שלם, ולא כתחומים נפרדים בחיינו.

תכנית קורס "מעגלי אחווה" כפי שבוצעה ערב שנה"ל תשע"ה

הקורס נפתח בסרטון המסכם את אירועי הקיץ הקשה של שנת תשע"ד (2014): המבצעים "שובו אחים" ו"צוק איתן". מתוך חוויה קשה זו נערך דיון על משמעות האחוה בתוך עם ישראל. לאחר מכן התקיים שיעור הסוקר מובנים שונים של אחווה בתנ"ך. מושג זה בתנ"ך מתייחס לאחים ביולוגיים, לקרובי משפחה, לקבוצת שייכות, לחברים, לעם ישראל, לאדום כעם שהוא אח עבורנו ואף לכלל האנושות. חוֹדֵד המסר המרכזי של לקיחת אחריות ברמות שונות על מעגלי

השייכות השונים בחיינו – אחווה היא מחויבות מעשית אך נובעת מרגש השייכות. מסר זה עבר תהליך הפנמתי בקבוצות דיון קטנות.

היום השני התמקד ב"גבולות האחוה" – עד היכן מגיעה אחריות אדם על אחיו?

מצוות האחוה בדברים טו היו מגדלור שיש לשאוף אליו, אולם הסיפור הקשה של פילגש בגבעה היה מקרה מבחן לאחוה שאיננה ראויה. בסדנה נידון נושא זה מההיבט הפוליטי של קשיי האחוה בין ימין לשמאל בחברה הישראלית. סדנאות תנועה ואמנות נתנו ביטוי יצירתי לדילמות אלו.

היום השלישי עמד בסימן האחוה הקרובה. נלמדו שני סיפורי אחים – יחסי רחל ולאה ויחסי דוד ויונתן, ולאחר הלימוד התקיימה סדנה אישית מאוד של התבוננות עצמית במשפחה של כל אחת ואחת. היום נחתם בסדנה דיסקטית שעסקה בדרכי הוראה משמעותיות.

היום הרביעי עסק באחוה – במשמעותה הנשגבת של השפעתה על הרובד הרוחני של חיי עם ישראל. הלימוד עסק בנחמיה פרק ה שבו מושמת האחוה כבסיס לבניין חומות ירושלים, וכן נלמדו היבטי האחוה במשכן שבו הכרובים "פניהם איש אל אחיו" – כתנאי להשראת שכינה.

הוקדש זמן למימוש האחוה בארבעה תחומים שונים: הבנות התחלקו לארבע קבוצות ויצאו להתנדב במקומות שונים.

דרכי הוראה

מאפיין ייחודי של הקורסים הוא לימוד מרובה אינטליגנציות. רוב הלימוד הוא לימוד תנ"כי בגישה הספרותית כמקובל בכל קורס מקראי במכללה. בלימוד זה באות לידי ביטוי האינטליגנציות הלשונית והלוגית-מתמטית.

אל הלימוד הטקסטואלי נוספו סדנאות של שית, אמנות ותנועה, וכן שירים וסרטונים. בסדנאות נידונו הערכים שעלו מתוך התנ"ך בעזרת אינטליגנציות מגוונות:

האינטליגנציה הבין-אישית שימשה להבנת הרגשת אישי התנ"ך; בעזרת האינטליגנציה התוך-אישית בחנו הלומדות את עצמן כלומדי תנ"ך, הנפגשים עם סיפורים מורכבים וקשים מחד גיסא, ומרוממי נפש מאידך גיסא, והתבוננו על מה שמתרחש בחייהן. האינטליגנציה התנועתית-גופנית באה לידי ביטוי בסדנת מחול, ושירים שהושמעו ונותחו עוררו את האינטליגנציה המוזיקלית (ראה נספח א – מיומנויות למידה פעילה בקורסים).

מצד מנחי הקורסים הוקדש מאמץ רב כדי שתיווצר סינרגיה בין המרכיבים השונים, כך למידה, הפנמה ומעשה ישולבו זה בזה ויעצימו זה את זה.

ההערכה בקורסים

ההערכה לקורס משקפת את מהות הקורס – שילוב של למידה, הפנמה ודיסקטיקה. נערך מבחן עיוני על פרקי התנ"ך שנלמדו. הסטודנטיות כתבו רפלקציה על התהליך האישי שחוו בקורס, וכן הציעו פעילות בין-תחומית בנושא שקשור לקורס הנלמד.

תיאור המחקר

המחקר נערך בקרב 72 סטודנטיות ממכללת שאגן מתוך כ-120 סטודנטיות שהשתתפו בקורסים בסתיו תשע"ה. המחקר שבוצע מתבסס על פרדיגמה מחקרית של שיטות מעורבות mixed-

(methods paradigm) המשלבת שיטות כמותיות ואיכותניות לניתוח הנתונים שנאספו באמצעות כלים מגוונים (Piano & Creswell, 2011). ההנחה הבסיסית היא שהשימוש המשלב את שתי השיטות, כמותית ואיכותנית, מספק הבנה טובה יותר של הבעיה הנחקרת, ושאלון המחקר מאשר כל שיטה בנפרד (Brewer & Hunter, 1989). (ראה נספח ב – שאלות המחקר וכלי איסוף הנתונים).

כלי המחקר הכמותי

המחקר הכמותי התבסס על שאלון הכולל היגדים המאפיינים את מדדי שביעות הרצון השונים. כמו כן בחן השאלון את הקשר בין מוטיבציה כללית ובין שביעות רצון מאסטרטגיות למידה פעילה (ראה נספח ג – כלי המחקר הכמותי).

כלי המחקר האיכותני

ראיונות עומק

רואיינו שבע סטודנטיות משני הקורסים ובהן סטודנטיות שזו ההתנסות הראשונה שלהן בקורס בין-תחומי המיישם שיטות של למידה פעילה, וסטודנטיות שהתנסו שנה קודם לכן בקורס דומה. הראיונות נערכו מספר חודשים לאחר סיום הקורס על ידי רכזי הקורסים וארכו כארבעים וחמש דקות כל ראיון.

בריאיון עלו סוגיות רקע וסוגיות אישיות עם סוגיות הקשורות בשאלות המחקר באופן ישיר. המרואיינות נתבקשו לתאר את הרקע הדתי שהן מגיעות ממנו, את הסיבות לבחירת מקום הלימודים, את בחירת המסלול ואת חוויית הלימודים הכללית במכללה ובלימודי התני"ך בפרט. נוסף על כך עמדו שאלות המחקר שעליהן התבסס המחקר הכמותי ברקע השיח בזמן הריאיון. כמו כן ניתן דגש ביישום המתודות שנלמדו בעבודה המעשית בשדה.

אנו מוצאות ששיטת המחקר האיכותני מתאימה למחקר זה כיוון שהוא שם דגש בתהליך, והוא מאפשר התבוננות עומק שמחדדת ומסבירה היטב את הממצאים הכמותיים.

משובים

כלי מחקר נוסף הוא ניתוח שאלוני המשוב לקורס. המשובים ניתנו בסיומו של הקורס, ולא נבנו מלכתחילה לצורך המחקר. השאלות אינן עונות במישרין על שאלות המחקר, אך יש בהן להוסיף מידע חשוב וזוויית הסתכלות נוספת המעשירה את המידע העולה מן הראיונות. כמו כן המשובים משלימים את הראיונות מכיוון שהם נערכו מיד בסיומו של הקורס, כאשר חוויית הלימוד הייתה טרייה, בעוד הראיונות נערכו כמה חודשים מאוחר יותר כדי שיוכלו לתת תמונה נוספת על ההשפעה לאורך זמן ועל יכולת היישום בשדה (בשלב זה, בעבודה המעשית).

ניתוח החומר מן המשובים התייחס לשאלות שמתוכן עלה מידע שנוגע ישירות לשאלות המחקר. שאלוני המשוב נותחו גם הם בשיטת הקטגוריזציה (שקדי, 2003) ושולבו עם החומר שעלה בראיונות. השימוש במשובים היה במקומות שנמצא בהם כי החומר העולה מן הראיונות אינו נותן תמונה רחבה דיה.

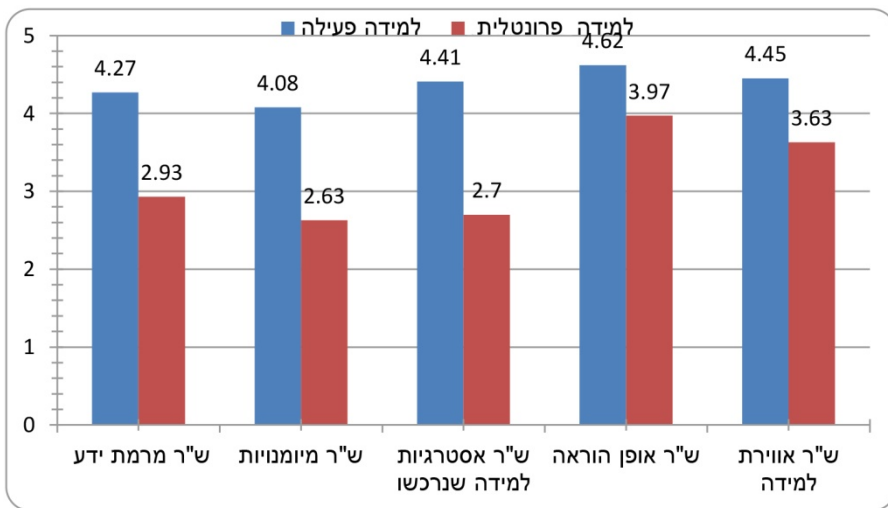
השערות המחקר הכמותי

השערות המחקר מבוססות על הספרות המחקרית ועל הנתונים שעלו מן המחקר האיכותני. שיערנו כי רמת הידע, המיומנויות, האסטרטגיות הלמידה, שביעות הרצון ומימוש מטרות הקורס יהיו גבוהים בקורסים הבין-תחומיים שבהם נעשה שימוש בלמידה פעילה – לעומת קורסים שבהם נעשה שימוש בהוראה פרונטלית. כמו כן שיערנו כי ימצא קשר חיובי בין מוטיבציה ובין שביעות רצון מאסטרטגיות למידה שנרכשו, אופן ההוראה והאווירה בקורס בלמידה פעילה.

ממצאים

במחקר הכמותי נמצאה העדפה ללמידה פעילה על פני ההוראה הפרונטלית בכל המדדים, אם כי יש לדייק במידת ההעדפה על פי המדדים השונים. בעוד שבשלושה מתוך חמשת המדדים שנבדקו (אסטרטגיות למידה, מיומנויות הוראה ורמת ידע) נמצאה העדפה גורפת עם פער גדול לטובת הלמידה הפעילה, הרי שבשני המדדים האחרים (אופן ההוראה ואווירת הלמידה) נמצא פער אך אינו גורף (גרף 1).

(הקיצור ש"ר בגרף משמעו: שביעות רצון).



גרף 1: השוואת ההבדלים בין מדדי שביעות הרצון של למידה פעילה ללמידה פרונטלית

גם במחקר האיכותני נמצאה העדפה ברורה ללמידה פעילה, ונמצא כי השימוש במתודות אלו תרם במידה ניכרת להגשמת מטרות הקורס, אך עם זאת, עלו סוגיות ותובנות נוספות שלא נלקחו בחשבון בהשערות המחקר, והן שמעניקות תמונה מורכבת של הנתונים בשני היבטים עיקריים: האחד – באשר להבנת תהליכי עומק של למידה פעילה, והשני – באשר להבנת החסרונות של למידה פעילה והדגשת יתרונותיה ותרומתה של הלמידה הפרונטלית.

להלן תוצאות המחקר על פי המדדים השונים:

שביעות רצון מאסטרטגיות למידה

נמצא כי קיים אפקט עיקרי לסוג הלמידה ($0.56=F_{(1,69)}=88.57, p<0.001, \text{Partial Eta Square}$), לפיכך רמת שביעות הרצון מאסטרטגיות למידה שנרכשו מלמידה פעילה ($0.77=M=4.41, \text{SD}$) גבוהה במידה ניכרת מרמת שביעות הרצון מאסטרטגיות למידה שנרכשו מלמידה פרונטלית ($1.16=M=2.70 \text{SD}$).

בתחום שביעות הרצון מאסטרטגיות הלמידה שנרכשו נמצא כי קיים אפקט עיקרי לסוג הלמידה ($0.56=F_{(1,69)}=88.57, p<0.001, \text{Partial Eta Square}$); רמת שביעות הרצון מאסטרטגיות למידה שנרכשו מלמידה פעילה ($0.77=M=4.41, \text{SD}$) גבוהה במידה ניכרת מרמת שביעות הרצון מאסטרטגיות למידה שנרכשו מלמידה פרונטלית ($1.16=M=2.70, \text{SD}$).

במצא האיכותני אפשר להבחין כי יש חלוקה בתוך הראיונות לשלושה תחומים שבהם באה לידי ביטוי שביעות הרצון מאסטרטגיות הלמידה:

שביעות רצון כללית מחוויית הלמידה בקורס עלתה בבירור מכל המרואיינות בדומה לתמונה שעלתה מהמשובים שניתנו בסיומו של הקורס. שביעות הרצון באה לידי ביטוי בתיאורים רבים ומגוונים בדברי הסטודנטיות:

"מהנה", "משמעותי", "כיפי", "חוויה", "מאוד מעניין", "מעצים".

אפשר לחלק את התגובות לשני סוגים:

הנאה אישית

זו הייתה אווירה כזאת, אני לא יודעת איך להסביר, יותר כיפית, מהנה, חווייתית, ההרגשה הייתה, אני מאוד נהנית.

עניין לימודי

הלימוד היה מאוד מעניין... הוא חידש לנו דברים שלא תיארונו לעצמנו בכלל... הוא חידש לנו המון דברים שלא חשבנו עליהם בכלל.

שביעות רצון מהשילוב בין ידע להפנמה

מבנה הקורס תוכן כך שכל נושא יועבר בשלב הראשון באופן קוגניטיבי שיהיה בסיס להפנמה.

בריאיון נשאלו הסטודנטיות על יכולתן לקשר בין שני החלקים:

למרות שבהתחלה אתה לא יודע על מה הולכים לדבר, בסוף אתה מבין את זה ואתה מבין איך זה מתקשר לעניין.

חוץ מזה שמדברים כל היום אותו דבר, ובסופו של דבר יש פה תהליך של להגיע להפנמה.

הסדנאות שדרגו בטוח את התוכן, כי למשל אם לא הייתי זוכרת שיעור מסוים שמורה אחד העביר, אז הייתי נזכרת בסדנה. הסדנה זה מקשר לי לשיעור, כי הם ממש היו חופפות. אז זה כאילו החומר הופנם בשני דרכים. (השגיאות כאן ובציטוטים שיבואו בהמשך במקור. מ"ד ומ"ש)

שביעות רצון מהגיוון והעושר באסטרטגיות הלמידה

שביעות הרצון באה לידי ביטוי בתיאורים שונים המביעים את תחושת הגיוון והעושר בשימוש באסטרטגיות הלמידה:

המרצים, גיוון של המרצים, היה הרבה גיוון, כל פעם נושא אחר.

אהבתי את זה שהם הביאו כל אחד משהו שונה.

מה שיש בקורס הבינתחומי זה נושא אחד מהרבה היבטים, בעיקר מהרבה כיוונים.

להציג דבר אחד ובאופנים שונים. פעם באומנות, פעם ב... זה.

עם זאת מציינות הסטודנטיות את התרומה והערך המוסף של הגיוון והעושר למטרת הלמידה:

יש מלא דרכים להעביר את זה בצורה יותר רחבה ויותר מעניינת, משמעותית, לא להעביר ככה את החומר.

זה ריתק אותי יותר.

זה נושא אחד מהרבה היבטים, איפה זה לחיים שלי.

שביעות רצון מאופן ההוראה

בשביעות הרצון מאופן ההוראה נמצא כי יש אפקט עיקרי לסוג הלמידה ($F_{(1,68)}=71.41, p<0.001$), ולכן רמת שביעות הרצון מאופן ההוראה מלמידה פעילה ($M=4.62, SD=0.47$) גבוהה במידה ניכרת מרמת שביעות הרצון מאופן ההוראה מלמידה פרונטלית ($M=3.97, SD=0.64$).

את הקורסים העביר צוות מרצים שלא כמו קורס רגיל שיש בו מרצה בודד. בהקשר זה הסטודנטיות התייחסו לכמה עניינים בראיונות:

עבודת הצוות כדוגמה אישית (מודלינג) להוראה

כמה סטודנטיות ציינו במפורש את היותם של מנחי הקורס דגם לעבודת צוות טובה ונכונה, ואף ראו בה את אחד הגורמים להצלחת הקורס:

הנחיית הקורס לימדה אותי על שיתוף פעולה, למדתי אותו מהשיתוף שהוקרן מצד המרצים, בינם לבין עצמם. זו לדעתי אחת הסיבות להצלחה של הקורס.

למדתי מהנחיית הקורס... עבודת הצוות של הרכזים הם ניהלו את הקורס יחד, וכל אחד ידע את תפקידו ואחריותו....

ראו את שיתוף הפעולה... שהיה הרבה עבודה מאחורי זה.

התיאום בין המרצים השונים ובין התכנים שנלמדו אצל כל אחד

בקורס שיש בו מספר רב של מרצים יש חשש שלא יהיה תיאום ביניהם, או לחלופין, שהסטודנטים ייכשלו בהבנת התמונה השלמה של הקורס. בקורסים אלה נעשה מאמץ מיוחד כדי לקשר את הנלמד והנעשה בכל חלקי הקורס, דבר שבא לידי ביטוי גם באמירותיהן של הסטודנטיות:

ההתאספות לסיכום הייתה נהדרת, ודרשה ממנו לחבר ולאסוף את כל המידע שאגרנו במהלך היום.

תמיד היה לי את ההקשר בין הקורסים, בין היחידות.

ריבוי המרצים כגורם מעורר עניין

הקורסים הנדונים ניתנו כקורסים מרוכזים במשך ארבעה ימים. באינטנסיביות כזו קשה לסטודנט להאזין למרצה יחיד במשך כל הקורס. סטודנטיות אחדות התייחסו להיבט הזה:

כשזה מורה אחת לאורך כל היום זה כבר... גם לה קשה לראות אותנו וגם לנו קשה לראות אותה כל הזמן, כאילו לשמוע אותו קול אותם טונים כל הזמן, כמה היא כבר יכולה להיות יצירתית, אבל כשזה מרצים שונים, זה יותר מגוון גם לך. את יותר נהנית.

במקום לראות מרצה אחד, כל אחד הביא את האני שלו.

אופן ההנחיה היה מעניין, כיוון שהיה מגוון של מרצים וכל אחד שונה מקודמו, ומכל אחד היה ניתן לראות זוויות ראייה שונות ושיטות העברה ולימוד שונות.

שביעות רצון מרמת הידע

נמצא כי יש אפקט עיקרי לסוג הלמידה ($F(1,69)=91.42, p<0.001$, Partial Eta Square), ולפיכך רמת שביעות הרצון מרמת הידע מלמידה פעילה ($M=4.27, SD=0.64$) גבוהה במידה ניכרת מרמת שביעות הרצון מרמת הידע מלמידה פרונטלית ($M=2.93, SD=0.95$). עם זאת, ניכרת העדפה להוראה פרונטלית מכיוון שלמידה זו עשויה להיות טובה יותר להעברת ידע מובנה, מסודר ונוח.

בנושא זה הממצא האיכותני מעמיד תמונה מורכבת יותר ממה שעלה בממצא הכמותי. נמצא כי הסטודנטיות תופסות את הלמידה הפרונטלית כלמידה שמקנה ידע, לעומת הלמידה הפעילה שמקנה חוויה ומסרים.

נמצאו שתי גישות עיקריות בקרב הסטודנטיות:

א) סטודנטיות שהעידו על כך שרמת הידע בקורס הבין-תחומי שבו הייתה למידה פעילה הייתה גבוהה יותר כפי שבא לידי ביטוי באמירה:

כשיש לי את המשהו הבינתחומי הזה, נשארים איתי יותר מסרים.

ב) סטודנטיות שתפסו את הלמידה הפעילה כפחותה ברמת הידע לעומת למידה פרונטלית. בדבריהן הייתה הבחנה בין לימוד כדי "לצבור מידע", ללימוד "חומר", לבין הלמידה הפעילה שמקנה מסרים:

בתור לומדת זה (הלמידה הפרונטלית. מ"ד ומ"ש) עוזר לי לזכור. זה מאוד מובנה, היא כותבת המון על הלוח, אני אוהבת את זה.

נראה שאכן יש מקום ללמידה פרונטלית כבסיס ללמידה הפעילה. בשלב הראשון יש להקנות ידע ללומד, ובשלב השני אפשר ליישם מיומנויות של למידה פעילה, שיסייעו להפנים את החומר הנלמד באמצעות פעילות וחוויה. זאת בהתאם לטקסונומיה של בלום.

שביעות רצון מרכישת מיומנויות חדשות

נמצא כי יש אפקט עיקרי לסוג הלמידה ($F_{(1,69)}=157.90, p<0.001$, Partial Eta Square), ולכן רמת שביעות הרצון ממיומנויות חדשות שנרכשו מלמידה פעילה ($M=4.08, SD=0.43$) גבוהה במידה ניכרת מרמת שביעות הרצון ממיומנויות חדשות שנרכשו מלמידה פרונטלית ($M=2.63, SD=0.80$). משתתפי המחקר רכשו מיומנויות הוראה שונות שנרכשו בעיקר באמצעות למידת חיקוי של צוות המרצים, תחלופת המרצים ועבודת הצוות ביניהם.

הממצא האיכותני תואם את הממצא הכמותי, אך מעלה ממד נוסף של התמודדות עם אתגר היישום של ההוראה הפעילה בשדה.

אחת מיחידות הלימוד בקורס הוקדשה לעיבוד דידקטי של היחידה הנלמדת, והיישום של הנלמד בא לידי ביטוי במטלת הסיום של הקורס שבה התבקשו הסטודנטיות להציע שיעור בלמידה פעילה. מיומנות זו אף הוגדרה כאחת ממטרות הקורס (ראו לעיל עמ' 6 מטרה מספר 7, בפרק מטרות הקורסים). אפשרות נוספת ליישום היא בעבודה המעשית. עריכת המחקר כמה חודשים לאחר סיום הקורס אפשרה לבחון את יישום המיומנויות שנלמדו בשדה. ואכן, הסטודנטיות דיווחו על הכנסת מיומנויות של למידה פעילה לשיעוריהן בעבודה המעשית בעקבות ההתנסות במטלת הסיום של הקורס:

העניין הזה של המטלה מאוד עזר לי לדעת איך לכתוב מערך שיעור.

אני כן אשקול להכניס משהו בין-תחומי, בגלל שהתנסיתי בזה.

ואף אמירה מלאת ביטחון:

אם אני מלמדת תורה... אז אני לא מלמדת ככה יבש, כי אין, לא, לא מעבירה ככה.

עם זאת, הסטודנטיות העלו גם את האתגר שביישום המיומנויות, ואת הצורך לצבור ניסיון וביטחון עצמי בשיטת הוראה כזו שנתפסת כסיכון:

הרבה פעמים בתור מורה את מפחדת... האם אני אסתכן ברעש וזה, ועד שהם יקלטו, וככל שאת עושה את זה יותר... אני מרגישה שאני כן מוכנה נפשית לקחת את הסיכון לעשות זה בכיתה.

שביעות רצון מאווירת הלמידה

נמצא כי יש אפקט עיקרי לסוג הלמידה ($F_{(1,67)}=37.13, p<0.001$, Partial Eta Square), ולכן רמת שביעות הרצון מאווירת הלמידה פעילה ($M=4.45, SD=0.97$) גבוהה במידה ניכרת מרמת שביעות הרצון מאווירת הלמידה מלמידה פרונטלית ($M=3.63, SD=0.90$).

הממצא האיכותני תואם את הממצא הכמותי – שביעות הרצון שנובעת מהאווירה בקורס הייתה גבוהה, והסטודנטיות תיארו אווירה נעימה ואף מיוחדת:

אני זוכרת מה היה שונה באווירה הלימודית... רוב הבנות לא ישבו עם מחברת פתוחה, ישבו הקשיבו, חשבו, רגע, מה היא אומרת? איך זה נוגע ביי? מה זה בעצם אומר?

יותר כיפית, מהנה, חווייתית... אני מאוד נהנית.

כולן השתתפו.

אני מאוד נהנית בשיעור, השתתפנו, היינו חלק מזה, לא הכתיבו לנו.

אני חושבת שכשיושבים בצורת ח' או בצורה מעגל, אז יותר יצר קירבה, התעניינות, את רוצה כל הזמן להביע את דעתך.

בתחילת הקורסים הוצבו כללי משמעת נוקשים וברורים. הסטודנטיות עברו שינוי באשר לשיעור רצון מכללים אלה. אף על פי שהיה אפשר לחשוב שהצבת גבולות עלולה להעכיר את אווירת הקורס, הרי בסופו של דבר התגלה כי דווקא אלה סייעו לאווירה הטובה בעיני רוב הסטודנטיות:

ביום הראשון... הכל נשמע מאיים ונוקשה מאוד. אך ככל שהתקדם הקורס הבנתי עד כמה הגבולות שהוצבו עזרו מאוד ללמידה איכותית... הייתה הנאה גדולה מהקורס.

אני זוכרת שהיו כללים מאוד נוקשים... היו לזה חסרונות של נוחות, אבל היו בזה גם יתרונות לדעתי... שחוויתי מה זאת מסגרת, מה אני דורשת מהתלמידים.

זכיתי להתמקד יותר בשיעורים.

בהתחלה חשבתי שהכללים נוקשים... אך בהיבט לאחור... כללי הקורס נכונים ומועילים לדעתי.

נוצר רושם של רצינות בקורס.

למדתי מכך שגבולות עוזרים ללמידה.

סטודנטיות אחדות ציינו שלמרות המסגרת הנוקשה הורגשה גם אמפתיה מצד הצוות:

אמנם הייתה נוקשות... אך ראו שהייתה גם הבנה.

הצבת הגבולות... הייתה מאוד מכובדת ועניינית, מה גם שזה לא נאמר בתוקפנות.

(ש)כדאי ואפשרי להיות כך... מתחשב ומקשיב לתלמידים ובו-זמנית להקפיד על כללים ומשמעת.

שתי סטודנטיות ציינו מקרה אחד שבו לא הייתה התחשבות, והסתייגו מעט מהגבולות המחמירים שהוצבו:

הייתה אווירה מאוד מקבלת וטובה בקורס, אך נושא הגבולות מדי פעם הרס אותה.

כמובן שצריך גבולות, אך יש אפשרות להתפשר מעט.

השגת מטרות הקורס

נמצאה שביעות רצון מדרך ההוראה של למידה פעילה בהתאמה למטרות הקורס.

לצורך בדיקת ההשערה אם מטרות הקורס הושגו בשימוש בלמידה פעילה נבחנה תרומת הלמידה הפעילה לכל אחת ממטרות הקורס שהוצבו.

הבנת המושג למידה משמעותית

המושג למידה משמעותית מורכב משלושה היבטים: רלוונטיות, ערך ומעורבות פעילה (אלוני, 2014). בראיונות שנערכו לא נשאלה שאלה ישירה שבחנה את הבנת המושג, אך היו התייחסויות רבות למרכיבים אלה על ידי הסטודנטיות – התייחסויות המעידות על הבנת המושג למידה משמעותית והפנמתו.

להלן פירוט ההיבטים של למידה משמעותית לפי אלוני עם ממצאי המחקר האיכותני:

רלוונטיות

היה שם הרבה סיפורים אישיים, הרבה קישור לחיים.
תורה עם משהו שקשור לעולם שלנו.

ערך

כל נושא שהיא תעביר, יש ערכים.
כל הקורס היה לו משמעות אישית ערכית.

מעורבות פעילה

אבל בחרתם בנושא מסוים, גם לימדת את הנושא וגם הרחבתם דרך פעילויות, דרך כיוונים חווייתיים.
השתתפנו, היינו חלק מזה, לא הכתיבו לנו.
הרבה עבודה שלנו.
כולן השתתפו. זה לא קורה בקורסים.

הכרת דרכי הוראה מגוונות להעמקת הידע והחיבור לנלמד

מטרה זו הושגה במלואה. פירוט המחקר האיכותני להשגת מטרת קורס זו מצויה בשאלת המחקר הראשונה, שבחנה את מידת שביעות הרצון של הסטודנטיות מאסטרטגיות הלמידה (ראו לעיל עמ' 11).

התנסות בתהליכי למידה משמעותית של סוגיות בתנ"ך

מטרה זו התחלקה לשלוש מטרות משנה, שבכל אחת מהן אפשר למצוא התייחסות בדבר הסטודנטיות, המעידה על תרומה משמעותית של הלמידה הפעילה למימוש מטרות אלו.

גזירת משמעות ערכית מתוך לימוד תנ"ך

כי זה (למידה בין-תחומית) הופך את זה לאנושי, רוב הקורסים בתנ"ך הופכים את הדמויות לאנושיות, למובנות.

מה התנ"ך ניסה ללמד אותנו היום, עכשיו מה אנחנו יכולים לקחת מזה?

מה את רוצה? היית רוצה עוד קורסים בתנ"ך שיהיו ברמה שלך, ברלוונטיות לחיים שלך? כן. במוסריות, באנושיות, בדברים כאלה.

יש לי עקרונות, שהתלמידים לא צריכים להסתכל על הדמויות התנכ"יות כלא-אנושיות, כמשהו שהוא פלאי ולא נתפס, שייקחו מהם דברים אנושיים ואז אפשר ללמוד מהן יותר טוב.

...זה גם משהו לחיים שלנו... תורה זה דרך חיים, הילדים צריך להעביר להם את זה, ככה לכוון אותם, שיבינו בסופו של דבר שתורה זה המהות שלנו לחיים, זה הדף הוראות. איך עושים את זה? בעזרת כל האמצעים האלה...

הפנמת הערכים הנלמדים בקורס כערכים רגשיים ומעשיים

...אני חושבת שסטודנטית, לפני שהיא באה להוראה, היא צריכה להבין, שכל נושא שהיא תעביר, יש ערכים, תמיד יש איזה ערך איזה מסר....

כל שיעור – היה לו משמעות ... כל הקורס היה לו משמעות אישית ערכית, יצאנו עם מסר....

כן, כי גם בשיעורים הפרונטליים (של הקורס הבין-תחומי), כי עדיין זה לא היה פרונטלי לגמרי, זה היה פרונטלי, אבל עם הרבה שאלות עמוקות, הרבה שאלות של... גם היו הרבה תובנות, בלי שום קשר, שאנחנו הבאנו בעצמנו, באמת, אני מאוד נהנית בשיעור, השתתפנו, היינו חלק מזה, לא הכתיבו לנו. הרגשתי שזה בונה אותי, את ההבנה שלי, התפיסה שלי.

מציאת המקום בחיים שבו אפשר לבטא וליישם את הערך

אם תגידי לי על מה שלמדנו בקורס הבין-תחומי, אני אגיד לך עכשיו איך זה משליך לי לחיים הפרטיים שלי.

...זה גם משהו לחיים שלנו....תורה זה דרך חיים....

...הדגשתם שצריך... וקישור לחיי היום יום. ובתורה אנחנו עושים את זה המון, אבל בעברית, לא כל כך, די מדלגים על זה ונגיד עשיתי איזה שיעור בעברית להעביר, אני חושבת על סיום על קישור לחיי היום יום של התלמיד, משהו קליל, זה גם קצר מבחינת הזמן, וגם קליל כי התלמידות משתפות פעולה.

יישום המתודות הנלמדות בהכנת מערכי הוראה למסלול הרלוונטי

מטרה לימודית זו עוסקת בשאלת המחקר הרביעית שבחנה את מידת שביעות הרצון של הסטודנטיות ממיומנויות הוראה שנרכשו (ראו להלן עמ' 18).

בשאלת מחקר זו לא נערך ניתוח כמותי מכיוון שלא היה בסיס להשוואה עם קורסים אחרים פרונטליים מקבילים בעלי מטרות זהות.

מוטיבציה ושביעות רצון

בקשר שבין רמת המוטיבציה לשביעות הרצון נמצא קשר חיובי חלש מובהק ($t(72)=0.23$, $p>0.05$), לפיכך ככל שרמת המוטיבציה של המשתתף מדווחת כגבוהה יותר, כך רמת שביעות הרצון הכללית המדווחת עולה בהתאם לכך. לא נמצא קשר מובהק בין מוטיבציה לשביעות רצון מאופן ההוראה.

דיון

במחקר זה נבחנה שביעות הרצון של סטודנטיות לחינוך במכללה דתית לבנות מקורס של למידה פעילה בהשוואה לשביעות רצון מקורסים של הוראה פרונטלית במדדים שונים (רמת הידע, רמת המיומנות, אסטרטגיות למידה, אופן ההוראה והאווירה בקורס). כמו כן נבדקה יעילות השימוש במתודות של למידה פעילה ביחס למטרות הקורס.

כפי שצינו לעיל, עם היתרונות הללו, הממצא האיכותני מעניק אבחנות נוספות באשר לתהליכי עומק של למידה פעילה, ולעתים אף מסייג את ההעדפה הברורה של הסטודנטיות את ההוראה הפעילה, ומדגיח את תרומתה של הלמידה הפרונטלית ואת יתרונותיה.

ממצאים אלו נמצאו בעיקר באשר לשביעות הרצון במדדים הבאים:

שביעות רצון מרמת הידע

לדין של הסטודנטיות, למידה פעילה יעילה פחות כאשר מדובר ברכישת ידע חדש. ממצאי המחקר עולה כי למידה פרונטלית נחווית כלמידה יעילה יותר מבחינת הקניית ידע אקדמי, לעומת למידה פעילה המקנה חוויה ומסרים. הצורך לבנות בסיס של ידע ולאחר מכן לבצע את ההתנסויות נמצא בספרות המחקרית.

ליבמן (2013) טוענת, כי שיטת ההוראה הפעילה מתאימה יותר לסטודנטים מתארים מתקדמים או הנמצאים לקראת סיום לימודי התואר שלהם. הסיבה להעדפה זו נעוצה לדבריה בעובדה, כי סטודנט בתחילת דרכו מבקש לבסס ולהרחיב את תחום הדעת שלו, ורק לאחר מכן יעשה שימוש בלמידה פעילה על מנת להעמיק ולהתנסות.

שביעות רצון מאסטרטגיות הלמידה

נוסף לממצאים המצביעים על שביעות רצון מאסטרטגיות הלמידה, מעלות הסטודנטיות את האתגר והקושי ביישום מיומנויות אלו, הבאים לידי ביטוי בחשש להעביר שיעור. ככל שפעילות התלמידים עולה, כך פוחתת שליטת המורה, ומכאן עולה החשש לאבדן השליטה בשיעור. זאת ועוד, עלה הצורך לצבור ניסיון וביטחון עצמי בשיטת הוראה זו. סטודנטיות או מורות חדשות יתקשו ביישום מתודות אלו ויעדיפו את הלמידה הפרונטלית שעשויה לאפשר שליטה מיטבית בכיתה.

נקודה זו שהועלתה על ידי הסטודנטיות תואמת את התהליך שעברנו אנו, מנחי הקורס במהלך שנות הוראתו. בד בבד עם ההבנה שיש יתרונות רבים ללמידה פעילה – עלה הצורך המוגבר בשמירה על מסגרת משמעת הדוקה ומחייבת. גם אנחנו חשנו שלמידה פעילה מקשה על שליטה בכיתה, ולמעשה, ללא שליטה בכיתה התוצרים של הלמידה הפעילה עלולים להיות נמוכים יותר מאלה של הלמידה הפרונטלית, המאפשרת שליטה גדולה יותר במה שמתרחש בכיתה. כך לאורך השנים הלכה המסגרת והתהדקה, ובהתאמה השתפרה רמת הלמידה בקורס.

קושי מעין זה ביישום המתודות של למידה פעילה נזכר תדיר בספרות המקצועית. יש חוקרים המציינים את החשש ששמירת הסדר בכיתה תופר בשיטת הלמידה הפעילה, וכי הסטודנטים לא ישתתפו בשיעור או שיבצעו את המשימות כלאחר יד ולא על מנת להפעיל חשיבה מעמיקה (Felder & Brent, 1996).

פונדק ורוזנר (2006) מציינים כי ישנם קשיים רבים בשיטת ההוראה הפעילה, ואולם הקושי הגדול ביותר לדעתם הוא שאיש הסגל המפעיל שיטות של למידה פעילה מסתכן, שהסטודנטים

לא ישתתפו או שהסטודנטים יבצעו את המשימות כדי לצאת ידי חובה במקום להפעיל חשיבה ברמה גבוהה. נדגיש שמחקר זה מתמקד בסטודנטיות המתכשרות להוראה, וראוי לערוך מחקר המשך מנקודת מבטם של המרצים שמשתתפים בקורסים אלה.

שביעות רצון מאופן ההוראה

כאשר באים לבחון שביעות רצון מאופן ההוראה, נראה לעתים כי הסטודנטים יעדיפו יחס רך ודרישות משמעת נמוכות. בראיונות הגדירה סטודנטית את המצב במילים: "חסרון של נוחות", וציינה שלמרות חוסר הנוחות, לכאורה, יש עדיפות לגבולות ברורים, שגורמים בסופו של דבר ללמידה רצינית. נראה מדברי הסטודנטיות, שבתחילת הקורס הן חשו התנגדות ראשונית ובמובן מסוים התנגדות זו גרמה לחוסר שביעות רצון מאופן ההוראה.

בהיותנו מרצים ומחנכים במכללה להוראה היה לנו חשוב לתת לסטודנטיות דוגמה אישית (modeling, דיגום) לתהליך המשמעותי הזה, ולכן במהלך הקורס שילבנו יחידות של רפלקציה על אופן ההוראה, כדי לאפשר להן לצפות על התהליך ולהבין שהמסגרת, בסופו של דבר, מאפשרת למידה רצינית ומשמעותית יותר.

אפשר לומר כי כאשר באים להחיל למידה פעילה, צפויה התנגדות ראשונית ושביעות רצון נמוכה מאופן ההוראה, וזו תלך ותעלה במהלך הלמידה, כאשר הסטודנט יפנים שכללי המשמעת תורמים ללמידה. עוד אפשר לומר, כי ההקפדה על כללי המשמעת היא חלק מהדוגמה האישית ללמידה פעילה.

למעשה, מדובר על שלבים בהתפתחות קבוצה שאפשר למצוא בספרות המקצועית:

זיו ובהרב (2011) מתארים שלבים בהתפתחות קבוצה. **בשלב הראשון**, המכונה "שלב הקבוצה המדומה", מנסים החברים להכיר ולתקשר זה עם זה, והם מצפים שהמנחה יספק פתרונות לבעיות. **בשלב השני** שהם מכנים "השלב התוקפני-שלילי" – הוא שלב אשר בו החברים בקבוצה חווים מתח ועלולים להגיב בעוינות ובתוקפנות על הנורמות של הקבוצה והמנחה. **בשלב השלישי והרביעי** האווירה בקבוצה הופכת לנינוחה, ויש קבלה רבה יותר בין החברים ובין עצמם, ובשלב זה הקבוצה מוכנה לפעילות יעילה ויצירתית, ואין תלות במנחה שנתפס כדמות שמטרתה הושטת עזרה.

לאחר שהוצגו היתרונות והחסרונות של כל אחת מהשיטות, נתייחס להבדלים בין מדדי שביעות הרצון המשווים בין למידה פרונטלית ללמידה פעילה.

מבחינת ההבדלים בין מדדי שביעות הרצון, המשווים בין למידה פרונטלית ללמידה פעילה נראה, כי במדדי שביעות הרצון מרמת הידע, ממיומנויות הוראה ומאסטרטגיות למידה נמצא פער גדול יחסית בין למידה פרונטלית ללמידה פעילה. לעומת זאת, ממדדי שביעות הרצון מהאווירה בקורס ומאופן ההוראה נמצא פער קטן יותר. הסבר אפשרי לכך הוא ששביעות הרצון במדדים אלה היא גבוהה למדי במכללה, וכן שאותם מרצים שמלמדים בקורסים הבין-תחומיים הם פעילים המוכרים לסטודנטיות מהקורסים השגרתיים במשך השנה.

אם זו נכונה, אפשר להסיק כי כאשר המרצה יודע את החומר אך גם אמפתי ובעל יכולת ליצירת אווירה נעימה בקורס והוראה איכותית, יחוו הסטודנטים שלו את אופן ההוראה ואת האווירה כנעימה ללא קשר לסגנון ההוראה.

עד כה דנו בתוצאות ההשוואה בין למידה פעילה ללמידה פרונטלית. כאמור, נוסף לבדיקת תרומתן של מתודות למידה פעילה, נבדקה במחקר גם מידת התאמת השימוש במתודות אלו להשגת מטרות הקורס. מתוצאות המחקר נראה, כי מטרות אלה הושגו באמצעות החיבור האישי שחשו הסטודנטיות ודרך מציאת ערך ורלוונטיות לחיים שלהן. הסטודנטיות הדגישו שהן הרגישו חלק מתהליך ולא שהכתיבו להן מה לחשוב.

כידוע מנתוני ההרשמה ללימודי ההשכלה הגבוהה יש ירידה דרסטית בביקוש למדעי הרוח בכלל ולחוגי התני"ך בפרט. כמו כן הדימוי הנמוך של הוראת התני"ך לחלל במערכת החינוך (שנוולד, 2001). במאמרה בעיתון "הארץ" טוענת פרופ' יאירה אמית (2004), כי השאלה מדוע תלמידינו אינם אוהבים ללמוד תני"ך, או מי ממאסי עליהם את תחום הלימוד הזה – עולה חדשות לבקרים כבר מראשית המאה העשרים. אמית מגיעה למסקנה, שקשה מאוד עד בלתי אפשרי לגרום לתלמידים לאהוב את התני"ך, ובשל כך הלמידה צריכה להגיע מתוך הבנת החשיבות שלו, או עדיף שלא ללמוד כלל. תקוותנו היא שמחקר זה יקדם את ההבנה שלמידה פעילה יכולה לסייע בעניין זה, ואכן יכולה לקדם את האהבה למקצוע.

מחקר זה בחן אוכלוסיית מחקר מסוימת ותחום לימודים מסוים. בחינה זו הניבה את תוצאות המחקר המשמעותיות, ועם זאת, יש מספר מגבלות למחקר:

אוכלוסיית המחקר

במחקר זה נבחנו גורמים מסוימים באוכלוסייה מסוימת, ומכאן מגבלה ראשונה שלו. המחקר בחן יחס של שביעות רצון מקורסים במכללה לחינוך אשר אוכלוסיית תלמידיה היא נשים דתיות. יש בסיס להאמין כי מחקר זה על אוכלוסייה אחרת, דוגמת גברים במקום נשים, או סטודנטים חילוניים במקום דתיים יאופיין בתוצאות שונות מאלה שהתקבלו. יש לזכור כי מדובר בקורס ללימודי תני"ך – קורס שבאופיו עשוי להיות שונה במידת שביעות הרצון בין אוכלוסייה חילונית לאוכלוסייה דתית.

במחקר המשך יש לבחון את השפעת הקורס להוראת תני"ך בלמידה פעילה על סטודנטים גברים וכן לבחון את מידת התאמתו ואת מידת שביעות הרצון של המדדים שנבחנו לעיל בקרב אוכלוסיית מחקר שונה, דוגמת סטודנטים חילוניים. יש להניח כי הוראת התני"ך תהא "מעצימה" או "חוויתית" או "מרגשת" פחות (כדברי הסטודנטיות במחקר זה) לאוכלוסיית מחקר חילונית.

שנת לימוד

המחקר בחן את שביעות רצון של סטודנטיות בשנים ב' וג'. יש להניח ששנים אלה הן שנים מעצבות ומוקדמות בלמידת התואר ולרכישת ביטחון וידע במהלך הקריירה האקדמית של אדם. כפי שנכתב לעיל במאמרם של בונוול ואייסון (Bonwell & Eison, 1991), אוכלוסיית מחקר של סטודנטיות בוגרות יותר עשויה להביא לידי תוצאות מחקר שונות באשר לשביעות רצון ממתודה של למידה פעילה.

תחום לימודים

מחקר זה עסק בבחינת שביעות רצון של סטודנטיות לחינוך שלמדו קורס של למידה פעילה במקצוע התני"ך. מקצוע התני"ך הוא תחום מסוים מאוד של העברה והקניית ידע לפרחי הוראה.

יש להניח כי מקצוע אחר שיילמד יהא טוב יותר במתודת הלמידה הפרונטלית.

יחס המרצים

מחקר זה בחן את שביעות הרצון של סטודנטיות מקורס של למידה פעילה, ואולם לא נלקחה בחשבון האפשרות לבחון את יחסם של המרצים לקורס, את התמודדותם עם בעיות משמעת אם היו ואת יחסם אל חוקי הקורס ואכיפתם. יש להניח כי מרצים המלמדים קורס פרונטלי נוסף לקורס זה יחוו את מתודת הלמידה הפעילה כשונה או אחרת, ויש להניח כי דעתם עליה באשר לשליטה על קבוצת הלימוד, ארגון העברת הידע וטיב ההוראה שלהם עשויה להיות מוטה לכיוון אחר של שביעות רצון מתהליך שעברו בקורס.

מבנה הקורס

מבנה הקורס היה ייחודי בכך שמדובר בקורס מרוכז של ארבעה ימים בהשוואה לשאר הקורסים במכללה שהם שנתיים, וכן מדובר על צוות מגוון של מרצים בהשוואה להוראה פרונטלית שבה יש מרצה אחד בלבד.

סיכום

ממצאי המחקר אפשר להסיק כי הלמידה הפעילה אכן חיונית באופנים שונים, אולם עדיין לא נס לחה של גישת הלמידה הפרונטלית.

אפשר להגדיר זאת כך: במובנים מסוימים הלמידה הפרונטלית היא בסיס חיוני שעליו צריכה להתבסס הלמידה הפעילה. מבחינת רכישת הידע הבסיסי נראה כי הלמידה הפרונטלית עדיפה, אך לצורך העמקת הנלמד לרבדים נוספים נדרשת הלמידה הפעילה. כך גם לצורך רכישת הניסיון בהוראה. נראה כי לצורך רכישת הביטחון – עדיף להתחיל קודם בהוראה פרונטלית עד ליצירת שליטה במתרחש בכיתה, ולאחר מכן צריך בהדרגה להתחיל ולהשתמש בכלי למידה פעילה שיש בהם ערך רב ללמידה כפי הנראה ממצאי המחקר.

את המבנה ההדרגתי שתואר אפשר לראות באמצעות התאוריה של ויגוצקי (2000), המסתמכת על המושג "הפנמה", כאשר הלומד מתחיל את דרכו בכמיהה לרכוש ידע: לאחריה מתנסה הלומד באופן אקטיבי בחוויה של פתרון בעיות: בתחילה בנוכחות המומחה, ולאחר מכן בכוחות עצמו.

מסקנת המחקר היא שמומלץ להכניס לכל מכללה להוראה קורסים בלמידה פעילה, כדי שמורים לעתיד יוכלו להכיר את האפשרות ליצור חוויית למידה משמעותית לתלמידיהם ולהכיר אסטרטגיות למידה שונות ומגוונות. יש לאפשר למורה או למנחה הקורס להכיר לעומק את הלמידה הפעילה בנוסף על הלמידה הפרונטלית, ולהשתמש בשיקול דעת בהתאם לצורכי הקורס ונושאו, ובהתאם לרמת הידע והביטחון של המרצה באשר לאחוזי הלמידה הפעילה והפרונטלית שישולבו בקורסים. יש מקום לעריכת מחקרי המשך, ובין השאר מנקודת מבטם של המרצים המשתתפים בקורסים אלה.

רשימת מקורות

- אורט, מ' וזילברמן, מ' (2011). **מינומיות הנחיה לקבוצות**. קרית ביאליק: אח.
- אלוני, נ' (2014). **הבניית התנסויות משמעותיות בחינוך ובלמידה: קווים מנחים לאנשי חינוך והוראה**. אוחר מתוך <http://www.smkb.ac.il/Data/Uploads/Meaningful-learning.pdf>
- אמית, י' (2004, 20 בינואר). לימוד תנ"ך – סיפור שאין בו אהבה. **הארץ**. אוחר מתוך <http://www.haaretz.co.il/literature/1.940215>
- בוזגלו, א' (2010). **הכשרת מורים לחינוך מוסרי במכללות לחינוך בישראל** (עבודת דוקטור). אוניברסיטת בר-אילן, רמת-גן.
- בנור, ד' ומלר, צ' (2007). למידה פעילה: מדידת השפעה ארוכת טווח של סדנאות להכשרת מורים. **על הגובה**, 6, 12-7.
- בק, ש' (2014). **בשבילי ההכשרה להוראה: מבט פילוסופי על הכשרת מורים**. תל-אביב: מכון מופ"ת.
- דוידוביץ, נ' (2004). **מגמות ההתפתחות של המכללות האזוריות והשלכותיהן על מערכת ההשכלה הגבוהה בישראל** (עבודת דוקטור). אוניברסיטת בר-אילן, רמת-גן.
- הורוביץ, ט' (2011). **התנ"ך כמאור וכמראה**. חיפה: שאנן – המכללה האקדמית הדתית לחינוך.
- הורוביץ, ט', פריד, ט', ביגמן, ז' ווקר, צ' (2008). התנסות בלימוד בין-תחומי של סוגיות מקראיות – התרומה להוראת המקרא. **שאנן**, יג, 168-197.
- ויגוצקי, ל' (2000). חינוך והתפתחות שכלית. **חינוך החשיבה**, 19, 55-56.
- זיו, י' ובהרב י' (2011). **מסע קבוצתי: המדריך למנחה קבוצות**. ישראל: חמו"ל.
- זיפפרט, ת' (2004). **תחושת שייכות לקהילה בלמידה מקוונת**. תל-אביב: מכללת סמינר הקיבוצים.
- ליבמן, צ' (2013). קונסטרוקטיביזם בחינוך. בתוך צ' ליבמן (עורכת), **ללמוד, להבין, לדעת: מסע בנתיבי ההוראה הקונסטרוקטיביסטית** (עמ' 13-54). תל-אביב: הקיבוץ המאוחד.
- מדינת ישראל. משרד החינוך. (2016). **למידה משמעותית**. אוחר מתוך <http://cms.education.gov.il/educationcms/units/lemidamashmautit/Default.htm>
- סלמון, ג' (2000). **טכנולוגיה וחינוך בעידן המידע**. חיפה: אוניברסיטת חיפה, זמורה ביתן.
- פונדק, ד' ורוזנר, ש' (2006). התמודדות חברי סגל עם אתגר הלמידה הפעילה. **על הגובה**, 5, 4-7.
- פונדק, ד', יעקובזון, פ', טולדנו-קטעי, ד' ורוזנר, ש' (2008). כיצד מאמצים למידה פעילה: **על הגובה**, 7, 18-21.
- פונדק, ד', הרשקוביץ, א', שחם, מ' ווייזר-ביטון, ר' (2009). עמדות מרצים באקדמיה ביחס ללמידה פעילה. בתוך י' עשת-אלקלעי, א' כספי, ס' עדן, נ' גרי וי' יאיר (עורכים), **ספר כנס צ'ייס למחקרי טכנולוגיות למידה 2009: האדם הולמד בעידן הטכנולוגי** (119-112). רעננה: האוניברסיטה הפתוחה.
- פריד, ט', הורוביץ, ט' וביגמן, ז' (2007). "אל תשלח ידך אל הנער" (בראשית כ"ב, 12) – סוגיה מקראית במבט בין-תחומי. בתוך ד' זיסנוויץ (עורך), **חידושים והתחדשות בחינוך היהודי** (עמ' 261-300). תל-אביב: אוניברסיטת תל-אביב, בית-הספר לחינוך ע"ש חיים וגואן קונסטנטנר.
- שנוולד, מ' (2011). לימוד תנ"ך – משבר ותיקונו. **לימודים**, 1, אוחר מתוך http://www.daat.ac.il/daat/ktav_et/maamar.asp?ktavet=2&id=1150
- שקדי א' (2003). **מילים המנסות לגעת: מחקר איכותני – תאוריה ויישום**. תל-אביב: רמות.
- שרך, ש' והרץ-לזרוביץ, ר' (1978). **שיתוף פעולה ותקשורת בבית הספר**. ירושלים: שוקן.
- Beichner, R. J., Saul, J. M., Abbott, D. S., Morse, J. J., Deardorff, D., Allain, R. J., ... & Risley, J. S. (2007). The student-centered activities for large enrollment undergraduate programs (SCALE-UP) project. *Research-based reform of university physics*, 1(1), 2-39.
- Bonwell, C. C., & Eison, J. A. (1991). *Active learning: Creating excitement in the classroom* (ASHE-ERIC Higher Education Report No. 1). Washington, D.C.: The George Washington University, School of Education and Human Development. (ERIC Document Reproduction Service No. ED340272)
- Brewer, J., & Hunter, A. (1989). *Multi method research: A synthesis of styles*. London: Sage.
- Brown, A. L. (2014). Implementing active learning in an online teacher education course. *American Journal of Distance Education*, 28(3), 170-182.
- Dori, Y. J. (2003). From nationwide standardized testing to school-based alternative embedded assessment in israel: Students' performance in the — matriculation 2000 project. *Journal of Research in Science Teaching*, 40(1), 34-52.
- Felder, R. M., & Brent, R. (1996). Navigating the bumpy road to student — Centered instruction. *College Teaching*, 44(2), 43-47.
- Frederick, P. J. (1987). Student involvement: Active learning in large classes. *New Directions for Teaching and Learning*, 32, 45-56.
- Fullan, M. (2008). *The six secrets of change: What the best leaders do to help their organizations survive and thrive*. California: Jossey Bass.
- Hake, R. R. (1998). Interactive-engagement vs. traditional methods: A six-thousand-student survey of mechanics test data for introductory physics course. *American Journal of Physics*, 66, 64-74.
- Johnston, J., & Gardner, S. (1989). *The electronic classroom in higher education: A case for change*. Ann Arbor: Univ. of Michigan,

מיומנויות הוראה ולמידה פעילה (active learning)

- National Center for Research to Improve Postsecondary Teaching and Learning.
- Kelly, B. W., & Holmes, J. (1979). The guided lecture procedure. *Journal of Reading*, 22(7), 602-604.
- Louise, J., & Heidi, M. (2009). Constructing a discourse of inquiry: Findings from a five-year ethnography at one elementary school. *Teachers College Record*, 111(7), 1583-1618.
- Nie, Y., Tan, G. H., Liao, A. K., Lau, S., & Chua, B. L. (2013). The roles of teacher efficacy in instructional innovation: Its predictive relations to constructivist and didactic instruction, *Educational Research for Policy and Practice*, 12(1), 67-77.
- Piano, V. L., & Creswell, J. W. (2011). *Designing and conducting mixed methods research*. London: Sage.
- Prince, M. (2004). Does active learning work? A review of research. *Journal of Engineering Education*, 93(3), 223-231.
- Shieh, R. S. (2012). The impact of Technology-Enabled Active Learning (TEAL) implementation on student learning and teachers' teaching in a high school context, *Computers & Education*, 59(2), 206-214.
- Stage, F., Muller, P., Kinzie, J., & Simmons, A. (1998). *Creating learning centered classrooms. What does learning theory have to say?* (ASHE-ERIC Higher Education Report No. 26). Washington, DC: George Washington Univ., Graduate School of Education and Human Development, ERIC Clearinghouse on Higher Education. (ERIC Document Reproduction Service No. ED422778)
- Stuart, J., & Rutherford, R. J. D. (1978). Medical student concentration during lectures. *The lancet*, 312(8088), 514-516.
- Zapatero, E. G., Maheshwari, S. K., & Chen, J. (2012). Effectiveness of active learning environment: Should testing methods be modified? *Academy of Educational Leadership Journal*, 16(4), 101-114.
- Zhbanova, K. S., Rule, A. C., Montgomery, S. E., & Nielsen, L. E. (2010). Defining the difference: Comparing integrated and traditional single-subject lessons. *Early Childhood Education Journal*, 38(4), 251-258.

נספח א - מיומנויות למידה פעילה בקורסים

להלן טבלה המסכמת את סוגי יחידות הלימוד ומיומנויות ההוראה שהועברו בקורסים. יש לציין שבקורס השתתף צוות של מרצים. המספרים השונים של הסטודנטיות נובעים מהעובדה שבסדנאות וביחידות המתודיות התחלקה הקבוצה הגדולה לקבוצות קטנות.

מיומנויות בהוראה	מס' המנחים	מטרת היחידה	מס' המשתתפים	סוג היחידה
- הבאת כתבות אקטואליות ואמצעים ויזואליים - דיון	2	לעורר עניין שכלי ורגשי לקראת למידת עומק	53	יחידת פתיחה לנושא הקורס
- צפייה מונחית בסרט - דיון	2	לעורר עניין שכלי ורגשי	53	יחידת פתיחה לנושא
- הרצאה פרונטלית - שילוב טקסט בעל היבט אקטואלי ודיון	1	הקניית ידע קישור הנושא להיבטים רגשיים ואקטואליים	27	הרצאה ודיון על נושא מהתנ"ך
- עבודה עצמית מול דף התבוננות אישית - דיון בזוגות - דיון קבוצתי	1	עיבוד הנושא הנלמד ביחידה התנכ"ית ונתינת היבט קיומי רחב יותר	עד 15	סדנת הפנמה
- הדגמת אימון אישי על הנושא - אימון זוגי - דיון	1	עיבוד הנושא הנלמד ביחידה התנכ"ית ונתינת היבט קיומי רחב יותר	עד 15	סדנת הפנמה באימון (chaoching)
- תרגיל באמנות המפנים את הנושא - דיון	1	עיבוד הנושא הנלמד ביחידה התנכ"ית ונתינת היבט קיומי רחב יותר	עד 15	סדנת הפנמה באומנות
- תרגיל במוסיקה המפנים את הנושא - דיון	1	עיבוד הנושא הנלמד ביחידה התנכ"ית ונתינת היבט קיומי רחב יותר	עד 15	סדנת הפנמה במוסיקה
- עבודה מול שאלון רפלקציה - דיון	2	- מודעות והבנת תהליך הלמידה	53	יחידת רפלקציה על התהליך
- ניתוח יחידות שנלמדו - הדגמה	1	- הבנת השלבים בלמידה משמעותית - הגדרת מיומנויות שניתן להיעזר בהן	עד 20	הדרכה פדגוגית
- יציאה מהמכללה להתנדבות		יישום הנושא על ידי עשייה ומעורבות חברתית		יציאה להתנדבות

נספח ב - שאלות המחקר וכלי איסוף הנתונים

טבלה זו מארגנת את סגנונות איסוף הנתונים שנערכו במחקר זה (שאלונים כמותיים, ראיון עומק חצי מובנה ומשוב).

שאלת המחקר	כלי איסוף הנתונים
האם ובאיזו מידה נמצאו הבדלים בין הוראה אקדמית פרונטלית ללמידה פעילה ברמת הידע?	שאלון כמותי ראיונות
האם ובאיזו מידה נמצאו הבדלים בין הוראה אקדמית פרונטלית ללמידה פעילה במיומנויות חדשות שנרכשו?	שאלון כמותי ראיונות
האם ובאיזו מידה נמצאו הבדלים בין הוראה אקדמית פרונטלית ללמידה פעילה בשביעות הרצון מאסטרטגיות הלמידה?	שאלון כמותי ראיונות משוב
האם ובאיזו מידה נמצאו הבדלים בין הוראה אקדמית פרונטלית ללמידה פעילה בשביעות הרצון מאופן ההוראה?	שאלון כמותי ראיונות משוב
האם ובאיזו מידה נמצאו הבדלים בין הוראה אקדמית פרונטלית ללמידה פעילה בשביעות הרצון מאווירת הלמידה בקורס?	שאלון כמותי ראיונות משוב
התנסות בתהליכי למידה הוראה חווייתיים ומעמיקים של סוגיות בתנ"ך	ראיונות משוב

נספח ג – כלי המחקר הכמותי

כלי המחקר הכמותי כללו שני שאלונים כמותיים:

1. שאלון שביעות הרצון מאסטרטגיות הלמידה שהוצגו בקורס המורכב משאלונים אחרים שעברו התאמה לצורכי המחקר. השאלון מורכב משלושה חלקים:

חלקו הראשון עבר עיבוד מתוך "שאלון עמדות ותפיסות בקשר להוראה שיתופית". שאלון עמדות כלפי יעילות ההוראה בקבוצות קטנות של שרן והרץ-לזרוביץ (1978). השאלון במקור הועבר לפני תחילת המחקר ולאחר סיום המחקר. השאלון המקורי שכלל 57 פרטים קוצר ל-12 פרטים והותאם לצורכי השאלון. כמו כן במחקר זה הועבר השאלון לאחר סיום הקורס ולכן הוא משמש, למעשה, מדד לשביעות רצון מאסטרטגיות הלמידה השונות שנעשה בהם שימוש בקורס. השאלון במקורו מתייחס להוראה שיתופית בקבוצות קטנות, ובמחקר זה הוסב לשאלון על מיומנויות למידה בקבוצה בעלת אופי של סדנה.

חלקו השני של השאלון הורכב מפרטים נוספים המתייחסים לייחודיות המיומנויות שנעשה בהם שימוש במחקר זה.

בסיום השאלון נוספו מספר פריטים שנלקחו מתוך השאלון "שאלון אסטרטגיות קונסטרוקטיביסטיות" מתוך מחקרו של ד"ר אהרון בוזגלו (2010). השאלון במקור כלל 15 פריטים וקוצר לשמונה פריטים בהתאם לצורכי השאלון.

2. שאלון שביעות רצון מרמת ההנחיה בקורס

השאלון מורכב משלושה חלקים:

החלק הראשון נלקח מתוך "שאלון להערכת מנחה" של היחידה להערכה אקדמית באוניברסיטת אריאל. השאלון מיועד להערכת הנחיה בפרויקט בלימודי אדריכלות, והוא עבר התאמה לסוג ההנחיה בקורס הבין-תחומי.

לשאלון נוספו פריטים מתאימים מתוך השאלון "מדד כיתה כקבוצה" (classroom community scale (CSS)). השאלון נלקח מתוך מחקר של ד"ר תמי זייפרט (2004) מסמינר הקיבוצים בנושא "תחושת שייכות לקהילה בלמידה מקוונת". השאלון המקורי כולל 20 פריטים, והוא קוצר ל-11 פריטים בהתאם לצורכי השאלון.

השאלון בוחן את תחושת השייכות לקהילה לומדת והוסב למטרת המחקר למדד שביעות רצון מרמת ההנחיה; זאת מכיוון שחלק חשוב ומשמעותי מתפקידו של מנחה הוא ליצור תחושת שייכות ופתיחות בקבוצה.

החלק השלישי של שאלון זה כולל פריטים הבודקים באופן ספציפי מיומנויות הנחיה; הפריטים מעובדים מתוך ספרם של אורט וזילברמן (2011).

השאלון

שלום רב,

שאלון זה מופנה אלייך במסגרת מחקר על הקורסים הבין-תחומיים שהתקיימו בתחילת שנת הלימודים הנוכחית. מטרתנו היא לחקור את יעילות הקורס והמיומנויות הייחודיות הנלמדות בו, על מנת ללמוד לעומק את הנושא, וכן על מנת להמשיך ולשכלל את איכות הקורס בעתיד. נודה לך אם תשפטי עמנו פעולה ותסמני בעיגול את התשובות המשקפות את דעתך בלבד. שימי לב, לשאלות אלו אין תשובות נכונות או בלתי נכונות. השאלון הוא אנונימי ופרסום הנתונים לא יאפשר זיהויך בעתיד.

תודה על שיתוף הפעולה,

ד"ר מיכל דל, מרים שיפרוביץ' ויהודה טרופר

1. פרטים אישיים (נא להקיף בעיגול):

שנת לידה: _____

שנת לימודים במכללה: א. ראשונה ב. שנייה ג. שלישית ד. רביעית
 לומדת במסלול: א. גיל הרך ב. חינוך מיוחד ג. יסודי ד. על יסודי
 בוגרת תיכון: א. ממלכתי (חילוני) ב. תיכון ממלכתי-דתי ג. אולפנה ד. חרדי
 מצב משפחתי: א. נשואה אם לילדים ב. נשואה ג. רווקה
 הקורס בו השתתפת: א. "צדק צדק" ב. אחווה
 האם זה הקורס הבין-תחומי הראשון שהשתתפת בו? א. כן ב. לא

2. שאלון מוטיבציה ללימודים ומסוגלות עצמית (נא צייני ב-x 5 – מסכימה מאוד

1 – מתנגדת מאוד)

1	2	3	4	5	היגדים
					אני מעדיפה שהחומר הלימוד יהווה אתגר עבורי כדי שאוכל ללמוד דברים חדשים
					הדבר שמביא לי את מרב הסיפוק בלימודים הוא הניסיון להבין את החומר בצורה המעמיקה ביותר האפשרית
					קבלת ציון גבוה בקורסים היא הדבר שמביא לי את מרב הסיפוק
					אני רוצה להצליח בלימודיי, משום שחשוב לי להראות את יכולתי למשפחתי, לחברי, או לאחרים
					תמיד אוכל לפתור בעיות קשות אם אשתדל מספיק חזק
					אם מישוהו מתנגד לי, אוכל למצוא אמצעים ודרכים להשיג מה שאני רוצה
					קל לי לדבוק במטרותיי ולהשיג אותן
					הודות לתושייה שלי, שהרי אני יודעת כיצד להתמודד עם מצבים בלתי-צפויים

1	2	3	4	5	היגדים
					אני יכולה למצוא פתרון כמעט לכל בעיה, אם אני משקיעה מאמצים בכך.
					אני מסוגלת להישאר רגועה נוכח קשיים, משום שאני נשענת על כישורי ההתמודדות שלי
					כאשר אני עומדת בפני בעיה, אני בד"כ חושבת על מספר רעיונות להתמודד אתה
					כאשר אני בצרה, אני בד"כ חושבת מה אפשר לעשות.
					לא משנה מה עומד לקרות, אני בדרך כלל מסוגלת להסתדר עם זה

3. שאלון שביעות רצון מאסטרטגיות הלמידה בקורס

1	2	3	4	5	היגדים
					השתתפות בלמידה בין-תחומית מפתחת אצל התלמידים הרגלים חברתיים רצויים
					כשלומדים בצורה בין-תחומית, אין התלמידים הטובים מתקדמים כפי יכולתם
					ההוראה בצורה בין-תחומית יוצרת אצל התלמיד מוטיבציה גבוהה בנושא הנלמד
					כשלומדים בשיטה בין-תחומית המשלבת למידה בסדנאות, ההישגים הלימודיים עולים
					תלמידים רבים מעדיפים ללמוד בעצמם או יחד עם תלמידים אחרים כשהתערבות המרצה קטנה ככל האפשר
					הוראה בין תחומית מאפשרת למורה ליצור קשר אישי טוב יותר עם התלמידים
					תלמידים לומדים דברים חשובים מחבריהם לכיתה ולא רק מהמורה
					ההשתתפות בלמידה בין-תחומית מאפשרת לכולם להשתתף ולהתבטא חשוב יותר להתנסות במיומנויות חדשות בהוראה מאשר להספיק חומר למידה בין-תחומית היא משעממת
					הלימוד הבין-תחומי מגביר את האהבה למקצוע
					הלימוד הבין-תחומי מפתח את הלומד להיות אדם טוב יותר
					הלימוד הבין-תחומי מעודד לחשיבה עצמאית
					הדרך הנכונה ללמידה היא רק בסדנאות
					התובנות העולות בלמידה בין-תחומית לא יכולות להילמד בשיעור רגיל
					למידה בין-תחומית מפתחת מיומנויות חדשות בהוראה
					לימוד בין-תחומי נותן כלים להוראה משמעותית
					בזכות הקורס – ההוראה שלי תהיה טובה יותר
					הסדנה עזרה לי להעמיק את מה שנלמד בשיעור
					יחידות הפתיחה של הקורס גרמו לי עניין לקראת הלימוד

					אני חושבת שאוכל ליישם את מה שלמדתי בקורס בעבודתי כמורה
					במהלך הקורס רכשתי ידע בהוראה בין-תחומית
					למידה בין-תחומית הופכת את לימוד התני"ך לחווייתי ומעמיק
					יש לשלב אתגרים, סימולציות או פעילויות אחרות במהלך השיעורים
					מרצה צריך לשקף לסטודנטים את דרכי החשיבה שלהם מתוך הדברים שהם מעלים בכיתה
					במהלך הקורס עברתי שינוי באופן החשיבה שלי על למידה בין-תחומית
					למידה בין-תחומית מסייעת בזכירת החומר הנלמד

4. שאלון שביעות רצון מאסטרטגיות הלמידה בקורסים פרונטליים

1	2	3	4	5	היגדים
					השתתפות בשיעורים פרונטליים מפתחת אצל התלמידים הרגלים חברתיים רצויים
					כשלומדים בצורה פרונטלית, אין התלמידים הטובים מתקדמים כפי יכולתם
					ההוראה בצורה פרונטלית יוצרת אצל התלמיד מוטיבציה גבוהה בנושא הנלמד
					כשלומדים בצורה פרונטלית, ההישגים הלימודיים עולים
					תלמידים רבים מעדיפים שליטה מוחלטת של המורה בשיעור
					הוראה פרונטלית מאפשרת למורה ליצור קשר אישי טוב יותר עם התלמידים
					מעניין אותי לשמוע רק מה שיש למורה להגיד
					הוראה פרונטלית מאפשרת לכל התלמידים להשתתף ולהתבטא
					חשוב יותר להספיק חומר מאשר לנסות שיטות הוראה חדשות
					למידה פרונטלית היא משעממת
					הלימוד הפרונטלי מגביר את האהבה למקצוע
					למידה בקורסים פרונטלים מסייעת בזכירת החומר הנלמד
					הלימוד בצורה פרונטלית רלוונטי יותר לחיים
					הלימוד בקורסים פרונטלים מעודד לחשיבה עצמאית
					הדרך הנכונה ללמידה היא רק באמצעות שיעורים פרונטליים
					למידה בקורסים פרונטלים מפתחת מיומנויות חדשות בהוראה
					אין לשלב אתגרים, סימולציות או פעילויות אחרות במהלך השיעורים
					אין מתפקידו של המרצה לשקף לסטודנטים את דרכי החשיבה שלהם מתוך הדברים שהם מעלים בכיתה

5. שביעות רצון מרמת ההוראה, הנחיה והאווירה בקורס הבין-תחומי

1	2	3	4	5	היגדים
					המרצים/ המנחים גילו בקיאות בחומר הרלוונטי
					המרצים/ המנחים ביטאו באופן בהיר תפיסות, רעיונות והשקפות
					המרצים/ המנחים התייחסו לקורס באופן אחראי והגיעו לכל השיעורים בזמן
					המרצים/ המנחים יצרו אווירת למידה נעימה
					המרצים/ המנחים ליוו את הקורס והתמצאו בו בכל שלביו
					המרצים/ המנחים גילו ערנות לקשיים של הסטודנטיות במהלך הקורס
					המרצים/ המנחים דרשו דרישות ברורות ועקביות
					המרצים/ המנחים גילו סובלנות לדעותיי ורעיונותיי
					המרצים/ המנחים גילו הכלה, הקשבה ואמפתיה
					המרצים/ המנחים התייחסו במהלך ההוראה למה שמתרחש בקבוצה
					המרצים/ המנחים עודדו השתתפות של כלל הסטודנטיות
					המרצים/ המנחים שיקפו מה שנאמר בקבוצה בצורה ברורה
					בקורס היתה אווירה נעימה, מקבלת ופתוחה
					חשתי נוחות לחשוף פערים בהבנה שלי
					חשתי במהלך הקורס בחדוות למידה
					הרגשתי בנוח לבטא קשיים בקורס
					הרגשתי שהקורס מעודד את הרצון ללמוד
					חשתי בנוח להיחשף באופן אישי
					חשתי אמון בשאר המשתתפים בקורס

6. דרגי באופן כללי את רמת ההוראה והאווירה בקורסים הפרונטלים במכללה

1	2	3	4	5	היגדים
					בקיאות בחומר הרלוונטי
					ביטוי באופן בהיר תפיסות, רעיונות והשקפות
					התייחסות לתפקיד ההוראה באופן אחראי והגעה לכל השיעורים בזמן
					יצירת אווירת למידה נעימה
					המרצים ליוו את הקורס והתמצאו בו בכל שלביו
					ערנות לקשיים של הסטודנטיות במהלך הקורס
					דרישות המרצים היו ברורות ועקביות
					גילוי סובלנות לדעות ורעיונות
					הוראה הכוללת הכלה, הקשבה ואמפתיה
					התייחסות במהלך ההוראה למה שמתרחש בקבוצה
					עידוד השתתפות של כלל הסטודנטיות
					שיקוף מה שנאמר בקבוצה בצורה ברורה
					בקורסים קיימת אווירה נעימה, מקבלת ופתוחה
					אני חשה נוחות לחשוף פערים בהבנה שלי

מיומנויות הוראה ולמידה פעילה (active learning)

					אני חשה במהלך הקורס בחדוות למידה
					אני מרגישה בנוח לבטא קשיים בקורסים
					אני מרגישה שהקורסים הפרונטלים מעודדים את הרצון ללמוד
					אני חשה בנוח להיחשף באופן אישי
					אני חשה אמון בשאר המשתתפים בקורסים

