

פוסט 27: גישות של מרצים להוראה ושל סטודנטים ללמידה – סיכום התוצאות, משמעויות ויישומים (חלק ד)

ע"י פרופ' נירה חטיבה, לשעבר ראש המרכז לקידום ההוראה, אוניב' תל אביב

פוסט זה הוא סיכום של המחקר על הקשר בין גישות של מרצים להוראה ושל סטודנטים ללמידה, בפוסטים 23-26^{1,2}.

שאלות המחקר

שאלת המחקר - מהן העדפות הסטודנטים בנוגע לגישות להוראה של המרצים שלהם - פורקה לארבע שאלות משנה:

1. מהן הגישות להוראה של המרצים כפי שנתפסות ע"י הסטודנטים?
2. האם יש הבדלים בעוצמה של העדפות הסטודנטים את הגישות השונות להוראה של המרצים?
3. מהם היחסים/קשרים/זיקות בין הגישות השונות של סטודנטים ללמידה לבין העדפותיהם את הגישות השונות של המרצים להוראה?
4. האם קיימים הבדלים בין-דיסציפלינריים בין תחום קשה לעומת רך בהעדפות של סטודנטים את הגישות להוראה של המרצים?

תשובה לשאלה 1

זוהו 4 גישות להוראה של המרצים כפי שנתפסות ע"י הסטודנטים (ראו טבלה 1, הטור השני מימין). גישות אלו מתאימות אחת לאחת ל-4 הגישות להוראה כפי שנתפסות ע"י המרצים, על פי ממצאי מחקרים קודמים (ראו טור ימני)

טבלה 1: הגישות העיקריות של מרצים להוראה בהשוואה להעדפות הסטודנטים את הגישות להוראה

סדר הגודל של (עוצמת) ההעדפות על ידי הסטודנטים: (פוסט 25)		תפיסות הסטודנטים את הגישות להוראה (פוסט 24)	תפיסות המרצים את הגישות להוראה (פוסט 23)
אוריינטציה מרוכזת-מורה/מכוונת-תוכן			
חינוך	הנדסה	כלל האוכלוסייה	
4	3	4	המורה החולק את המידע
1	1	1	המורה המעביר ידע באופן מובנה
אוריינטציה מרוכזת-לומד/מכוונת-למידה			
2	2	2	המורה המלמד באופן שמקל על הסטודנטים ללמוד ועוזר להם להבין
3	4	3	המורה הפועל לפיתוח אינטלקטואלי/שינוי תפישתי של הסטודנטים
			המורה המקדם ניהול/הכוונה עצמית של הלמידה



¹ אני מודה לפרופ' בירנבוים על הערותיה המועילות לגרסה קודמת של הפוסט הזה, שתרמו רבות לשיפור הצגת הדברים.
² המחקר זכה למימון של קרן תחרותית יוקרתית: The Spencer Foundation ופורסם בכתב עת מהשורה הראשונה בתחום של חקר החינוך הגבוה.

תשובה לשאלה 2: (ראו טבלה 1 הטור השלישי משמאל, לגבי כלל האוכלוסייה - פוסט 24)

- המורה המועדף ביותר ע"י כלל הסטודנטים, בעוצמה גבוהה הרבה יותר משאר הגישות להוראה, הוא המורה הבהיר והמעניין, שמעביר ידע מובנה
- בהעדפה שנייה, בעוצמה נמוכה בהרבה אבל עדיין גבוהה, נמצא המורה המטפח, שמלמד באופן שמקל על הסטודנטים ללמוד ועוזר להם להבין
- בהעדפה שלישית שהיא הרבה יותר נמוכה, נמצא המורה המקדם ניהול/הכוונה עצמית של הלמידה, שפועל לפיתוח אינטלקטואלי/שינוי תפיסתי של הסטודנטים
- בהעדפה הנמוכה ביותר נמצא המורה המעביר מידע, החולק/שופך את המידע לראש הלומד

וכך, בהצגה של ארבע הגישות להוראה כנמצאות על רצף של התייחסות המורה ללומד, החל מהתעלמות כמעט מוחלטת מהלומד וצרכיו ועד התמקדות עמוקה בנושאים אלו, שתי הגישות הקיצוניות בטבלה 1 הן הכי פחות רצויות לסטודנטים בעוד ששתי הגישות האמצעיות הן המועדפות ביותר.

תוצאה מפתיעה, מיוחדת וחשובה ביותר היא שההעדפה החזקה והברורה של כלל הסטודנטים היא הגישה של הוראה מרוכזת-מורה בשיטת ההוראה הפרונטלית ובעיקר בשיטת ההרצאה, כאשר המורה מציג את החומר בצורה יעילה – בהירה, מאורגנת ומעניינת.

תשובה לשאלה 3: (ראו טבלה 2)

טבלה 2 מתייחסת לשלוש גישות עיקריות של סטודנטים ללמידה שזוהו על בסיס ספרות המחקר (פוסט 23):

1. גישה שטחית המורכבת ממוטיבציה חיצונית ללמידה ואסטרטגיות למידה שטחיות
2. גישה מעמיקה המורכבת ממוטיבציה פנימית ללמידה ואסטרטגיות למידה מעמיקות
3. גישה מאורגנת/אסטרטגית המורכבת ממוטיבציה תחרותית/הישגית ללמידה ואסטרטגיות למידה הישגיות

טבלה 2: הקשר בין גישת הסטודנטים ללמידה לבין גישתם המועדפת להוראה (פוסט 26):

הגישה המועדפת להוראה של הסטודנטים	תתי-סולם של הגישה ללמידה שמנבאת העדפה זו	גישת הסטודנטים ללמידה
המרצה ממוקד-ההוראה המעביר מידע	<ul style="list-style-type: none"> • אין 	
המרצה ממוקד-ההוראה הבהיר והמעניין	<ul style="list-style-type: none"> • מוטיבציה חיצונית גבוהה • שימוש נמוך בחשיבה ביקורתית 	גישה שטחית
המורה ממוקד-הלומד המטפח	<ul style="list-style-type: none"> • חרדת מבחנים גבוהה • דרישה גבוהה לחיפוש עזרה • שימוש נמוך בחשיבה ביקורתית 	גישה מאורגנת/אסטרטגית
המורה ממוקד-הלומד המקדם הכוונה עצמית בלמידה	<ul style="list-style-type: none"> • מוטיבציה פנימית גבוהה • מוטיבציה חיצונית נמוכה 	גישה מעמיקה

מסקנה מהטבלה: סטודנטים עם גישות שונות ללמידה נוטים להעדיף בהתאמה גישות שונות להוראה של מרצים – כאלו שמשרתות את צורכי הלמידה שלהם, הנובעים מהמוטיבציות והאסטרטגיות שלהם בלמידה. לפיכך, סטודנטים עם גישות שונות ללמידה עשויים להגדיר הוראה טובה/יעילה בדרכים שונות, שמשקפות את הגישות האישיים שלהם ללמידה. ממצא זה נתמך בממצאים של (Entwistle and Tait 1990).

הערה חשובה היא שגישות הסטודנטים ללמידה אינן תכונות אינהרנטיות וקבועות שלהם, אלא מותאמות לעניין שלהם בקורס או לחשיבותו עבורם. סטודנט עשוי לאמץ גישה שטחית ללמידה בקורס מסוים שנושאו אינו מעניין אותו או אינו חשוב או רלוונטי לו בעוד שהוא יאמץ גישה מעמיקה ללמידה בקורס שמאוד מעניין אותו או חשוב ורלוונטי לו. וכך, בקורס שבו אימץ גישה שטחית, הוא יעדיף את המורה הבהיר והמעניין בעוד שבקורס השני הוא יעדיף את המורה המקדם הכוונה וניהול עצמי של הלמידה!

תשובה לשאלה 4: (ראו בטבלה 1 את שני הטורים השמאליים, לגבי הסטודנטים להנדסה ולחינוך)

אין הבדלים משמעותיים בין תחומי החינוך וההנדסה בסדר הגודל הגבוה של העדפות המורה הבהיר והמעניין והמורה המטפח, ובהעדפה הנמוכה מאוד של המורה המעביר/חולק את המידע. נמצאו בין שני תחומים אלו הבדלים משמעותיים בעוצמת ההעדפה רק לגבי גישת המורה המקדם ניהול והכוונה עצמית של הלמידה. גישה זו מועדפת באופן מובהק סטטיסטית על ידי הסטודנטים לחינוך הרבה יותר מאשר על ידי הסטודנטים להנדסה. ההבדלים הינם מובהקים סטטיסטית (עם חינוך בהעדפה גבוהה יותר מאשר הנדסה) גם לגבי כל אחד מארבעת סולמות המשנה של גישה זו: לגבי קידום של חשיבה ביקורתית, של למידה עצמית, של השקעת מאמץ בלמידה, ושל למידה פעילה בכיתה במהלך השיעור.

מסקנות/ השתמעויות/יישומים

- 1. ממוצע הדירוג של מרצה מסוים בסקרי הוראה משקף רק פרופיל ממוצע של המרצה, שמתעלם מההבדלים בין הסטודנטים בהגדרת ההוראה הטובה.** פרשנויות של דירוגי הסטודנטים בסקרי הוראה צריכים לקחת בחשבון סטודנטים עם צרכים שונים בלמידה עשויים לדרג מרצים בדרכים שונות.
- 2. כאשר מעצבים ובונים שאלונים של סקרי הוראה, יש לתכנן פריטים שמתייחסים לגישות השונות של סטודנטים להוראה, ולצרכים השונים של סטודנטים בלמידה**
- 3. ראשים אקדמיים, ממלאי תפקידים אקדמיים, אנשי סגל אקדמי, מתרגלים ואנשי הסגל של מרכזי ההוראה צריכים כולם להכיר במציאות של קיום הבדלים בין סטודנטים בגישותיהם ובצרכיהם לגבי למידה וכפועל יוצא בהבדלים בתפיסותיהם לגבי מהי הוראה טובה ובהעדפותיהם את הגישות להוראה של המרצים.**
- 4. ממצא נוסף שיש לו השתמעויות חשובות מאוד הוא שהרוב הגדול של הסטודנטים מכל התחומים מעדיפים את המרצה הפרונטלי שהוא בהיר, מאורגן ומעניין. במידה פחותה, הסטודנטים מעדיפים מורה ממוקד-תלמיד שתומך בלמידתם ואילו העדפותיהם למורה שמכוון ללמידה פעילה או ללמידה המנוהלת באופן עצמי, הן נמוכות הרבה יותר. סדר הגודל והעוצמה של העדפות הסטודנטים הוא בניגוד קיצוני לכך ששתי שיטות ההוראה האחרונות הומלצו בחום ב 2-3 העשורים האחרונים על ידי חוקרים ומומחים בהוראה בקהילה האקדמית כמועילות ללמידת הסטודנטים ולתפקודם בעולם העבודה העתידי. הקונטרסט בין דעות חוקרים ומומחים לענייני הוראה לבין ההעדפות בפועל של הסטודנטים כפי שעולות ממחקר זה מציג בעיה פילוסופית למרצים בקורסים אקדמיים ולאנשי הסגל של מרכזי ההוראה באקדמיה – האם לאמץ להוראה בכיתה את שיטות ההוראה שמתאימות לתפיסות הסטודנטים או את הללו שמתאימות לממצאי המחקר ולעמדות של המומחים?**

גישה אחת מציעה להתייחס לסטודנטים כאל לומדים בוגרים ואחראיים שמסוגלים לזהות בעצמם את צרכיהם בלמידה ואת מה שטוב ללמידתם. בהתאם לכך, יש לכבד את העדפותיהם של הסטודנטים ולהתאים את ההוראה להם ולצרכיהם. בהתאם לכך, הפעילויות לשיפור ההוראה צריכות להתמקד בעיקר בקידום יעילות ההוראה ובמיוחד בשיפור הבהירות, הארגון והעניין בהצגת החומר ובנוסף אבל במידה נמוכה יותר - בשיטות לתמיכה בסטודנטים בלמידתם, מסוג השיטות שבהן משתמש המורה התומך.

גישה שנייה המנוגדת לראשונה מציעה להתייחס לסטודנטים כאל אנשים שהם בלתי בוגרים ובלתי אחראיים לגבי למידתם, או ככאלו שאינם מסוגלים לזהות ולהכיר בשיטות ההוראה שמתאימות לצרכיהם בלמידה ושמקדמות את למידתם ואת היישום של מה שלמדו לחייהם המקצועיים בעתיד. בהתאם לכך, בגישה זו נוהגים בתפיסה הפטרונית של "אנחנו יודעים יותר טוב מכם מה טוב עבורכם ועבור למידתכם ונכפה עליכם ללמוד בדרכים שהן לטובתכם בעינינו". בגישה זו, שיטות ההוראה והפעילויות לשיפור ההוראה שיופעלו על הסטודנטים לא יהיו אלו שהסטודנטים מעדיפים, של המרצה היעיל – הבהיר, מאורגן ומעניין, אלא של הוראה ללמידה פעילה או של למידה מנוהלת אישית.

אז באיזו גישה לנקוט?

הבחירה באחת משתי הגישות הללו תלויה בפילוסופיה האישית ובשיקולי הדעת של מקבל ההחלטה.

יש מרצים שבוחרים בגישה השנייה. הם סבורים שהשיטות לפי דעות המומחים הן שיביאו לטיוב הלמידה ויכשירו את הסטודנט להתמודדות עם אתגרי עולם העבודה במאה ה-21. לכן ראוי שיותר מרצים יסגלו הוראה המטפחת הכוונה עצמית בלמידה וצריך לעודד את המרכזים לשיפור ההוראה להכשיר מרצים להוראה מסוג זה ולא להיכנע לכללי המשחק של "תואר תמורת מינימום מאמץ".

אני באופן אישי דוגלת בגישה הראשונה, הן מבחינה פילוסופית כי אני מאמינה שכל אדם מסוגל לזהות מה טוב עבורו ורשאי לבחור את דרכו באופן עצמאי, והן על סמך שני ענפים מבוססים של ספרות המחקר כלהלן שעוסקים בהתאמה באחריות של סטודנטים ללמידתם על בסיס סקרי ההוראה ובמסקנות מהרפורמות הנרחבות שנעשו בהוראה.

הענף הראשון הוא הספרות המחקרית הנרחבת על תקפות סקרי ההוראה (נושא זה יוצג באחדים מבין הפוסטים הבאים). ספרות זו מראה באופן מאוד קונסיסטנטי שככלל, סטודנטים מעריכים בסקרים את המורים שלהם באופן בוגר ואחראי ותקף, ואינם ניתנים להטיית הדירוגים בסקרי ההוראה בעקבות ניסיונות של אחדים ממוריהם לשחד אותם על ידי הקלה בדרישות הלימודיות ובכך להורדת רמת הקורס, או במתן ציונים הטובים ממה שמגיע להם, או בניהול הלמידה בכיתה בצורה משעשעת ומבדרת. ממצאים אלו, לפי תפיסתי, מעידים שהסטודנטים אכן יכולים להיחשב כבוגרים הלוקחים אחריות על למידתם, שאפשר לסמוך עליהם ועל הבנתם לגבי אילו שיטות הוראה הן היעילות ביותר עבורם לשם השגת למידה ברמה טובה.

ענף המחקר השני הוא הסקירה הנרחבת, יסודית ומצוינת שערך היסטוריון החינוך פרופ' לארי קיובן מאוניברסיטת טנסי (Cuban, 1986; 1990; 1993) על עשרות רבות מאוד של רפורמות בהוראה (כולל של שימוש באמצעים טכנולוגיים בהוראה) שנערכו בבתי ספר יסודיים, חטיבות ביניים ותיכונים בארה"ב במשך כמאה שנים. המסקנה המרכזית הייתה (ראו תיאור מפורט יותר בספרי "תהליכי הוראה בכיתה", עמ' 349-351) שכל רפורמה התחילה עם תיאוריה מבוססת מחקר שהראתה עד כמה שיטת הלימודים החדשה תשפר את הלמידה ותועיל לתלמידים ותכין אותם לעולם המחר. אחר כך הושקעו תקציבי ענק בפרויקטים שיישמו את התיאוריה בקבוצת בתי ספר ניסיוניים, בהובלת החוקרים שעיצבו והפיצו את התיאוריה. הפעלת הפרויקטים הללו לוותה בהכשרה מסיבית של מורים ביישום שיטת ההוראה החדשה ובמחקר מדוקדק של הביצוע והתוצאות, שכמעט בכל המקרים הראה הצלחה גדולה ללמידה באמצעות השיטה החדשה. אבל שנים אחדות לאחר שהסתיימו התמיכות הכספיות בפרויקטים הללו ועמן נפסקו גם התמיכות ביישום היומיומי של הגישה החדשה על ידי המומחים מנהלי הפרויקטים, המורים שהוכשרו ללמד בשיטת הפרויקט זנחו את ההוראה בשיטה החדשה וחזרו ללמד באותן שיטות הוראה ישנות שאותן ניהלו לפני החלת הפרויקט. פרופ' קיובן הסיק על סמך הניתוחים שערך לכל אחד המקרים הללו, שמורים נוטים ללמד על פי מה שיותר קל ונוח להם ושלא דורש מהם השקעה נוספת של זמן ומאמץ כפי שקרה במסגרת השיטות החדשות, אפילו אם הם מכירים בתועלת של השיטות החדשות ללמידת תלמידיהם. וכך, רפורמה אחר רפורמה אחר רפורמה שהראו הצלחה לזמן קצר, נכשלו להיות מיושמות לטווח ארוך... מסקנתי היא שאי אפשר להכריח אנשים (במקרה זה סטודנטים) להעדיף שיטות למידה שאינן נוחות להם על בסיס טענה של המורים שלהם שהן תועלתה להם בעתיד הקרוב והרחוק.

מקורות קריאה

- חטיבה, נ. (2003). *תהליכי הוראה בכיתה. מהדורה שנייה. ההוצאה האקדמית לפיתוח סגל הוראה. חולון: דוד רכגולד.*
- Cuban, L. (1986). *Teachers and machines: The classroom use of technology since 1920* (Second Edition). NY: Teachers College Press. Teachers College, Columbia University.
- Cuban, L. (1990). Reforming again, again, and again. *Educational Researcher*, 19(1), 3-13.
- Cuban, L. (1993). *How Teachers Taught: Constancy and Change in American Classrooms, 1890-1990*. (Second Edition). NY: Teachers College Press. Teachers College, Columbia University,
- Entwistle, N. J., & Tait, H. (1990). Approaches to learning, evaluations of teaching, and preferences for contrasting academic environments. *Higher Education* 19(2): 169–194.
- Hativa, N., & Birenbaum, M. (2000). Who prefers what? Disciplinary differences in students' approaches to teaching and learning styles. *Research in Higher Education*, 41(2), 209-236.