

פוסט 26: גישות של מרצים להוראה ושל סטודנטים ללמידה – יחסים בין הגישות של שתי הקבוצות (חלק ג)

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

פוסט זה הוא המשך של הצגת המחקר¹ Hativa & Birenbaum, (2000) על הקשר בין גישות של מרצים להוראה ושל סטודנטים ללמידה^{2,3}.

שאלות המחקר

מחקר זה ניסה להשיב על השאלה - מהן העדפות הסטודנטים בנוגע לגישות להוראה של המרצים שלהם. שאלה זו 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 של המרצים?
3. מהם היחסים 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?

בפוסט 24 הצגתי את ממצאינו לגבי שתי השאלות הראשונות, בפוסט 25 את הממצאים לגבי שאלה 4. בפוסט הזה אתייחס לשאלה 3.

שאלת המחקר 3: מהם היחסים בין גישות שונות של סטודנטים ללמידה לבין העדפותיהם את הגישות השונות של המרצים להוראה?

א. הקשר בין העדפות של מאפייני הוראה על ידי סטודנטים לבין תכונות ומאפיינים של סטודנטים

ניתן לזהות את מאפייני ההוראה של מרצים בדרכים אחדות. שתי המובילות הן - ניתוחים סטטיסטיים של דירוגי סטודנטים בסקרי הוראה את המרצים בקורסים שלהם, ושאלונים שממלאים סטודנטים שבהם הם מתבקשים להשיב באופן כללי (ללא התייחסות למרצה בקורס ספציפי שלהם) מהן תכונות המרצים שמועילות ביותר ללמידתם.

מה ידוע מספרות המחקר על הקשר בין מאפיינים ותכונות של סטודנטים, לבין העדפות של סטודנטים את מגוון מאפייני ההוראה של מרצים? להלן הצגה תמציתית של הספרות שהתייחסה לשאלה זו:

Feldman (1989, 1997) שסקר עשרות רבות של מחקרי קורלציה על התנהגויות של המרצים בכיתות, מצא שהסטודנטים מעדיפים מרצים שהם בהירים, מאורגנים, ומוכנים היטב לשיעורים ושסטודנטים בחרו תכונות אלו כמאפיינות העיקריות להוראה טובה וכמועילות ביותר ללמידתם. ממצא זה מתקף את הממצא של שאלה 2 במחקר

¹ לשם תמציתיות, התיאורים בפוסט זה הם כלליים ומצומצמים ביותר. לתיאור מפורט ומדויק יותר נא ראו את המאמר המלא.
² אני מודה לפרופ' בירנבוים על הערותיה המועילות לגרסה קודמת של הפוסט הזה, שתרמו רבות לשיפור הצגת הדברים.
³ המחקר זכה למימון של קרן תחרותית יוקרתית: The Spencer Foundation ופורסם בכתב עת מהשורה הראשונה בתחום של חקר החינוך הגבוה.

הנוכחי שהוצג בפוסט 24: המורה המועדף ביותר ע"י כלל הסטודנטים, בעוצמה גבוהה הרבה יותר משאר הגישות להוראה, הוא המורה הבהיר והמעניין, שמעביר ידע מובנה.

נמצאו קשרים בין העדפות של סטודנטים את מאפייני וסגנונות ההוראה לבין הסגנון הקוגניטיבי והאישיות של הסטודנטים (Entwistle, 1990). סטודנטים שעמדויהם לגבי יעילות ההוראה היו דומות לאלו של מוריהם, העריכו את המורים הללו כיעילים (Good & Good, 1973a,b). נמצא קשר בין גישות של סטודנטים ללמידה לבין העדפותיהם את סגנון התקשורת של המרצים שלהם (Emanuel & Potter, 1992). התאמה ודמיון בין סגנון ההוראה של המרצים לסגנון הלמידה של הסטודנטים נמצאו כמקדמים למידה יעילה בהשוואה לחוסר של התאמה כזו (Pask, 1988).

ב. גישות ללמידה של הסטודנטים

פוסט 23 מציג את אחת הטקסונומיות המקובלות ביותר לגישות העיקריות ללמידה של סטודנטים, כפי שזוהו במחקרים רבים שנערכו בשלושת העשורים האחרונים של המאה הקודמת וסוכמו בעשרות רבות של פרסומים. הטקסונומיה המדוברת, שהוצעה על ידי קבוצת החוקרים (Entwistle and Ramsden, (1983); Entwistle and Tait (1990) ואחרים, זיהתה שלוש גישות של סטודנטים ללמידה כשכל אחת מהן מכילה רכיב רגשי/אפקטיבי של מוטיבציה, ורכיב קוגניטיבי/אסטרטגי, כאשר הרכיב האסטרטגי מנבא/מממש/מיישם את הרכיב המוטיבציוני. שלוש הגישות ללמידה הן:

- **גישה שטחית** המורכבת ממוטיבציה חיצונית ללמידה ואסטרטגיות למידה שטחיות
- **גישה מעמיקה** המורכבת ממוטיבציה פנימית ללמידה ואסטרטגיות למידה מעמיקות
- **גישה מאורגנת/אסטרטגית** המורכבת ממוטיבציה תחרותית/הישגית ללמידה ואסטרטגיות למידה הישגיות.

קבוצה שנייה של חוקרים הפרידה בין ההיבטים המוטיבציוניים והקוגניטיביים של הביצועים האקדמיים של הסטודנטים (Pintrich et al. (1991); Schmeck et al. (1991); Weinstein et al. (1985).

ג. הקשר בין גישות ללמידה של הסטודנטים לבין העדפותיהם את מאפייני ההוראה

מחקרים אחדים מצאו קשרים בין גישות של סטודנטים ללמידה או בין המוטיבציות והמטרות שלהם בלמידה לבין העדפותיהם לגבי מאפייני והתנהגויות הוראה. לדוגמה, (Entwistle and Tait (1990) מצאו שסטודנטים עם **גישה מעמיקה ללמידה** מעדיפים באופן ברור וחזק סביבות למידה **שמקדמות הבנה** בעוד שסטודנטים עם **גישה שטחית ללמידה** מעדיפים שיטות הוראה **שמקדמות למידת שינון**. (Entwistle (1990) מצא שסטודנטים **שמטרותיהם מצומצמות לקידום מקצועי בלבד** מעוניינים במרצים **שדורשים מהם את המינימום הנדרש כדי לעבור את הבחינות ושמעבירים את החומר בדרך הכי קצרה ומרוכזת וישירה ללא סטיות והעשרות**. בניגוד להם, סטודנטים **שמעוניינים בלמידה אקדמית, מעדיפים מורים שיאתגרו את חשיבתם ואותם באופן אינטלקטואלי, שידרשו מהם לקרוא באופן נרחב כדי להשלים את ההרצאות, ושכאופן כללי יעשירו אותם**.

ד. חלק המחקר שלנו המתייחס לשאלה 3

ערכנו ארבע ניתוחי רגרסיה של ההעדפות של כל אחת מבין ארבע הגישות להוראה, כדי להעריך את המשקל של התחום (הפקולטה) ושל הגישות ללמידה של הסטודנטים. הגישות ללמידה נמדדו על בסיס ניתוח תשובות הסטודנטים לשאלון

(MSLQ (Motivated Strategies for Learning Questionnaire) - שפותח על ידי (Pintrich et al. (1991) כמתואר בפוסט 23. תוצאות הניתוחים מוצגות בטבלה 5 להלן, המצולמת מהמאמר. טבלה 5 מציגה את רכיבי המוטיבציה ואסטרטגיות הלמידה של הגישות ללמידה, על פי התיאוריה של פינטריץ' ועמיתיו.

TABLE 5. Results of the Regression Analysis of Preference for Four Types of Teacher Orientation on School and the MLSQ Scales (N = 167)

Approach to Teaching	Information-Transmitting Instructor				Clear/Interesting Instructor				Providing Instructor				Self-Regulation-Promoting Instructor			
	b	SEb	β	t	b	SEb	β	t	b	SEb	β	t	b	SEb	β	t
MLSQ Scales: School ^a	.23	.19	.11	1.21	.25	.09	.25	2.88**	.08	.13	.05	.58	.37	.13	.22	-2.86**
I. Motivation																
<i>Value component</i>																
Intrinsic goal orientation	.17	.09	.19	1.83	.01	.04	.02	.18	.03	.07	.04	.45	.30	.06	.42	4.76***
Extrinsic goal orientation	.07	.07	.07	.90	.08	.03	.18	2.27*	.02	.05	.03	.45	.12	.05	.17	-2.43*
Task value	.04	.09	.05	.45	.03	.04	.06	.58	.02	.07	.03	.33	.09	.06	.12	-1.42
<i>Expectancy component</i>																
Control of learning beliefs	.18	.11	.14	1.70	.03	.05	.05	.65	.03	.07	.03	.34	.09	.07	.09	1.28
Self efficacy for learning performing	.00	.13	.00	.01	.03	.06	.05	.51	.02	.09	.02	.24	.09	.09	.09	.98
<i>Affective component</i>																
Test anxiety	.15	.08	.16	-1.85	.06	.04	.13	1.61	.18	.05	.26	3.31**	.07	.05	.10	1.34
II. Learning strategies																
<i>Cognitive and metacognitive strategies</i>																
Rehearsal	.08	.09	.09	.93	.04	.04	.09	.93	.11	.06	.17	1.87	.03	.06	.05	.57
Elaboration	.04	.12	.04	.37	.05	.05	.10	.96	.11	.08	.14	1.38	.10	.08	.12	1.22
Organization	.00	.09	.01	.05	.06	.04	.13	1.35	.03	.06	.04	.45	.07	.06	.10	-1.16
Critical thinking	.14	.08	.16	1.64	.11	.04	.26	-2.69**	.14	.06	.22	-2.40*	.06	.06	.10	1.13
Metacognitive self regulation	.05	.18	.03	.27	.06	.08	.08	.75	.07	.12	.06	.56	.21	.12	.17	1.69
<i>Resource management strategies</i>																
Time & study environment	.01	.12	.01	.08	.04	.05	.07	.76	.04	.08	.05	.52	.09	.08	.10	1.20
Effort regulation	.03	.10	.03	.30	.05	.05	.10	1.08	.00	.07	.00	.06	.04	.07	.05	.58
Peer learning	.08	.08	.10	1.02	.06	.04	.16	-1.74	.02	.06	.04	.44	.06	.05	.08	-1.03
Help seeking	.12	.09	.13	-1.41	.08	.04	.18	1.97	.24	.06	.35	4.05***	.10	.06	.14	1.77
a (constant)	2.32	1.05		2.21*	3.95	.49		8.13***	2.86	.73		3.93***	1.83	.71		2.57*

^ap < .05; **p < .01; ***p < .001. School: 1—Education, 2—Engineering

טבלה 1: מסקנות מטבלה 5 - הגישות ללמידה שמנבאות את ההעדפות לכל אחת מארבע הגישות להוראה

הגישה להוראה	תתי-סולם של הגישות ללמידה שמנבאים העדפה זו
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
המורה ממוקד-הלומד המטפח	<ul style="list-style-type: none"> • חרדת מבחנים גבוהה • חיפוש עזרה גבוהה • שימוש נמוך בחשיבה ביקורתית
המורה ממוקד-הלומד המקדם הכוונה עצמית בלמידה	<ul style="list-style-type: none"> • מוטיבציה פנימית גבוהה • מוטיבציה חיצונית נמוכה

ה. מסקנות מטבלה 1

הממצאים בטבלה 1 מרשימים מאוד (אפשר לומר אפילו – יפים) משום שהם תואמים לציפיותינו: **סטודנטים שיש להם מוטיבציות ואסטרטגיות למידה מסוימות מעדיפים מרצים המשרתים את הצרכים שלהם בלמידה, הללו הנובעים מהמוטיבציות והאסטרטגיות שלהם:**

- אף אחד מבין תתי הסולמות של הגישות ללמידה אינו מאפיין סטודנטים שמעדיפים את **המרצה ממוקד-ההוראה המעביר מידע**. נראה שמרצים בגישה זו אינם משרתים שום צורך של סטודנטים בלמידתם.
- סטודנטים עם **מוטיבציה חיצונית גבוהה ללמידה** - הללו שמטרתם בלמידה היא לקבל ציונים גבוהים ולא דווקא להבין את החומר הלימודי לעומקו, **ושאינם מעוניינים בשימוש בחשיבה ביקורתית**, מעדיפים את **המרצה ממוקד-ההוראה הבהיר והמעניין**. הוראתו הבהירה, העניין שבשיעוריו וההתמקדות שלו בנושאי התוכן של השיעור עוזרים להם לקבל ציונים טובים בהשקעה מינימלית של זמן ומאמץ חשיבתי.
- סטודנטים **הסובלים מחרדת מבחנים, הזקוקים להרבה עידוד ועזרה בלימודיהם, ושאינם מרגישים בטוח מספיק כדי להפעיל ולבטא חשיבה עצמאית ביקורתית**, מעדיפים את **המורה ממוקד-הלומד המטפח**, שאמפתי לצורכיהם, מעודד ומטפח אותם, ותומך באופן משמעותי בלמידתם.
- סטודנטים עם **מוטיבציה פנימית גבוהה ומוטיבציה חיצונית נמוכה ללמידה** - הללו שמטרתם בלמידה היא ללמוד באופן משמעותי ולהבין היטב ולעומק את החומר, מעדיפים את **המורה ממוקד-הלומד, המקדם הכוונה עצמית בלמידה**. מורה כזה דורש מהם דרישות גבוהות, ומקדם חשיבה ביקורתית ואינטגרציה בין אלמנטים של החומר הלימודי. כל הללו דורשים מהם השקעת מאמץ, התמודדות עם אתגרי חשיבה, וניהול עצמי של למידתם.

ו. מסקנה מטבלה 5 המתייחסת להבדלים בין דיסציפלינריים

יש הבדלים מובהקים סטטיסטית לגבי העדפות של שתיים מבין ארבע הגישות להוראה: **הסטודנטים להנדסה מעדיפים באופן גבוה יותר באופן משמעותי מאשר הסטודנטים לחינוך את המרצה הבהיר והמעניין, בעוד שהסטודנטים לחינוך מעדיפים באופן גבוה יותר באופן משמעותי את המורה המקדם הכוונה עצמית בלמידה**. ממצא זה משקף את אותן מסקנות שקיבלנו מטבלה 4 בפוסט 25 (שקיבלנו כאן בניתוח סטטיסטי שונה), שמצוטטות להלן:

- סולם המשנה היחיד ... שמראה הבדלים מובהקים בין הפקולטות הוא העדפת הסטודנטים להנדסה את המורה המציג את החומר באופן מאורגן, ... ואולם אין הבדל בין שתי הפקולטות לגבי הצגת החומר באופן בהיר ומעניין.
- מתגלים הבדלים משמעותיים ומובהקים סטטיסטית בהעדפת הגישה להוראה שבה המורה מקדם ניהול/הכוונה עצמית של הלמידה ופועל לפיתוח אינטלקטואלי/שינוי תפיסתי של הסטודנטים ... ההעדפות של הסטודנטים להנדסה נמוכות יותר מאשר אלו של הסטודנטים לחינוך

- סטודנטים עם גישות שונות ללמידה מעדיפים בהתאמה גישות שונות להוראה של מרצים – כאלו שמשרתות את צורכי הלמידה שלהם הנובעים מהמוטיבציות והאסטרטגיות שלהם בלמידה.
- ממצא זה שוב מחזק את התקפות של שני השאלונים שבהם השתמשנו במחקר הנוכחי לאבחון גישות להוראה של אנשי הסגל האקדמי, וגישות ללמידה של הסטודנטים בהתאמה.
- תוצאות מחקר זה משלימות ותומכות בתוצאות מחקרים קודמים (שהוצגו לעיל) שמצאו התאמה בין מאפייני ותכונות הסטודנטים לבין העדפותיהם של הסטודנטים לגבי היבטים שונים של הוראה. ממצא זה אף הוא תומך בתקפות של השאלונים הנ"ל.

התשובות לשאלה 3 המוצגות כאן מסבירות מדוע במקרים מסוימים סטודנטים באותו קורס עשויים לדרג בסקרי ההוראה את המרצה שלהם בצורה מאוד הטרוגנית ובמידת פיזור גבוהה, ועשויים לכתוב הערות פתוחות על אותו מרצה שהן מנוגדות לחלוטין זו לזו ואפילו סותרות! המרצים מפרשים מקרים כאלו שהם שכיחים למדי, כהוכחה שהסטודנטים אינם יציבים בדעותיהם ושלכן אי אפשר לסמוך על שיקול הדעת של הסטודנטים. מרצים רבים המתלוננים על סקרי ההוראה, משתמשים בנימוקים כאלו בהעלאת התנגדויות לסקרי ההוראה. המחקר הנוכחי תורם להתמודדות עם התלונות וההתנגדויות של מרצים לסקרי ההוראה בכך שהוא מסביר את השונות הרבה בתשובות הסטודנטים לשאלות הסקר בהבדלים בין הסטודנטים בגישותיהם ללמידה ובצרכיהם בלמידה.

הפוסט הבא והאחרון שיעסוק במאמר הנוכחי, יסכם את כלל הממצאים ויציע מסקנות ויישומים.

ה. הסתייגות

יש לזכור שהמחקר נערך לפני כ-20 שנה וייתכן שבמהלך תקופה זו חלק מהסטודנטים התנסו בגישות של הוראה מהסוג שהסטודנטים במחקר הנוכחי לא התנסו בהן, ואולי חלו שינויים עקב כך בהעדפותיהם לגישות ההוראה השונות. אי לכך, רצוי לחזור על מחקר זה בימינו אלו.

מקורות קריאה

Emanuel, R. C., & Potter, W. J. (1992). Do students' style preferences differ by grade level, orientation toward college and academic major? *Research in Higher Education* 33(3): 394–414.

Entwistle, N. J. (1990). *How students learn and why they fail*. Paper presented at a conference on Talent and Teaching, Bergen, May.

Entwistle, N. J. & Ransden, P. (1983). *Understanding student learning*. London: Croom Helm.

Entwistle, N. J., & Tait, H. (1990). Approaches to learning, evaluations of teaching, and preferences for contrasting academic environments. *Higher Education* 19(2): 169–194.

Feldman, K. A. (1997). Identifying exemplary teachers and effective teaching in higher education: Research and Practice. In R. P. Perry & J. C. Smart (eds.), *Effective teaching in higher education: Research and practice*, pp. 368-395. New York: Agathon Press.

Feldman, K. A. (1989). Instructional effectiveness of college teachers as judged by teachers themselves, current and former students, colleagues, administrators, and external (neutral) observers. *Research in Higher Education*, 30(2), 137-194.

Hativa, N., & Birenbaum, M. (2000). Who prefers what? Disciplinary differences in students' approaches to teaching and learning styles. *Research in Higher Education*, 41(2).

- Good, K. C., & Good, L. R. (1973a). Attitude similarity and attraction to an instructor. *Psychological Reports* 33(Aug.): 335–337.
- Good, K. C., & Good, L. R. (1973b). Assumed similarity and instructor evaluation. *Journal of Social Psychology* 91(Dec.): 285–290.
- Pask, G. (1988). Learning strategies, teaching strategies, and conceptual or learning style. In R. R. Scmeck (ed.), *Learning styles and strategies*, pp. 83-100. New York: Plenum Press.
- Pintrich, P. R. et al (1991). A manual for the use of motivated strategies for learning questionnaire (MSLQ). Ann Arbor, MI: University of Michigan, National Center for Research to Improve Postsecondary Teaching and Learning.
- Schmeck, R. R., Geisler-Brenstein, E., & Cercy, S. P. (1991). Self-concept and learning: The revised inventory of learning processes. *Educational Psychology* 11(3–4): 343–362.
- Weinstein, C. E., Zimmermann, S. A., & Palmer, D. R. (1985). College and university students' study skills in the USA: The LASSI. In G. d'Ydewalle (ed.), *Cognition, Information Processing, and Motivation*, pp. 703–726. Amsterdam: Elsevier Science Publishing